

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

DANILO VILAR

**A PRESENÇA DO DISCURSO DO CAPITALISTA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E SEUS EFEITOS NOS SEUS PRINCIPAIS
AGENTES (PROFESSORES E ALUNOS)**

GUARULHOS

2018

DANILO VILAR

**A PRESENÇA DO DISCURSO DO CAPITALISTA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E SEUS EFEITOS NOS SEUS PRINCIPAIS
AGENTES (PROFESSORES E ALUNOS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Sujeito, Saberes e Processos Educativos.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Revah

GUARULHOS

2018

Vilar, Danilo

A presença do discurso do capitalista na educação profissional e seus efeitos nos seus principais agentes (professores e alunos).
Guarulhos, 2018.
164 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Revah

The presence of the capitalist's discourse in professional education and its effects on its principal agents (teachers and students).

1. Formação profissional. 2. Discurso do capitalista. 3. Professores e alunos. 4. Escola técnica.

DANILO VILAR

**A PRESENÇA DO DISCURSO DO CAPITALISTA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E SEUS EFEITOS NOS SEUS PRINCIPAIS
AGENTES (PROFESSORES E ALUNOS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Sujeito, Saberes e Processos Educativos.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Revah

Aprovação: 13/04/2018

Prof. Dr. Daniel Revah
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Douglas Emiliano Batista
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Erick Ferdinando Kanai Passone
Universidade Ibirapuera

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus pelo dom da vida e a oportunidade de percorrer mais essa etapa.

Ao meu pai Pedro, norte e exemplo de perseverança que sempre me apoiou direta e indiretamente nesta jornada e em todos os momentos de minha vida.

A minha mãe Antonia, essa fortaleza que não mede esforços para fazer parte das alegrias e conquistas de seus filhos. Obrigado mãe querida.

Aos meus irmãos Débora, Davi e Daniel e Dimas pela ajuda em fazer funcionar os gad-gets “que foram inventados para resolver problemas que não existiam”.

Agradeço especialmente minha esposa Grazielle, amiga e companheira por sua dedicação e compreensão, sem ela certamente não teria alcançando esta etapa.

Aos meus filhos Miguel e Clara que me dão inspiração para brincar com as adversidades da vida oferecendo a cada dia um despertar de grandes novidades.

A Professora Dra. Eliane Costa Dias pelos vinte anos de aprendizado e principalmente o carinho.

Ao Christian Dunker pelas intervenções em momentos preciosos.

A todos participantes do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Paulo, pois sem seus esforços não seria possível essa busca pelo conhecimento.

A Secretaria da pós-graduação pelo pronto atendimento com relação as minhas constantes dúvidas. Aos colegas do LEPSI-USP, em especial o Prof. Dr. Rinaldo Voltolini, mesmo não conseguido acompanhar todas as reuniões permitiu a manifestação do desejo de um pesquisador principiante.

Aos professores Dr. Douglas Emiliano e Dr. Erick Passone que com muito respeito fizeram considerações importantes na banca de qualificação e aceitaram continuar no processo de defesa dessa dissertação.

Por último, mas não menos importante, expresso imensa gratidão ao meu orientador Prof. Dr. Daniel Revah por me orientar nas várias versões deste trabalho e me acompanhar neste processo de crescimento e aprendizagem.

Muito obrigado!

DEDICATÓRIA

Ao Miguel

I

Daquel jovem casal,
real era o desejo,
construir uma família,
aguardava o festejo!

II

Naquele vilarejo,
em nova lua de mel,
um ventre fez moradia,
ao desejado Miguel!

A Clara

I

Desvelado por um anjo,
o recado de Santa Luzia,
germinava nova vida,
nova vida que luzia!

II

Não seria Ana, assim,
como a mãe da divina,
mas, luz para os olhos
Clara, a desejada menina!

“Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Por que a essência do pássaro é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, por que o vôo já nasce dentro dos pássaros. Vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado” Ruben Alves (2002, p.29).

RESUMO

A formação para o trabalho pode ser observada desde o período colonial. No entanto, a organização da educação profissional de forma institucionalizada foi se modificando ao longo dos anos de acordo com as sociedades que dela se utilizaram para a construção social. No Brasil, não diferente, a institucionalização da educação profissional ganhou desdobramentos variantes de acordo com os direcionamentos governamentais. Hoje deparamos com uma educação profissional institucionalizada que parece ter adotado um novo discurso em relação àquele inicialmente efetivado (o discurso do Mestre). Desta forma o presente estudo investigou a presença e os efeitos desse novo discurso, o Discurso do Capitalista, aproximando a psicanálise do contexto da escola técnica. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa por meio de questionários com docentes e discentes de uma escola técnica no município de São Paulo. Na conclusiva, é possível observar que a presença do discurso do capitalista provoca efeitos que afeta o laço social na escola técnica: a escola como mercado do saber; o Outro social como mercado; a desinserção do professor; a confusão entre o desejo e direito do aluno; e por último um lugar controverso do professor no discurso da escola.

Palavras chaves: Formação Profissional; Discurso do Capitalista; Professores e alunos; Escola técnica.

THE PRESENCE OF THE CAPITALIST'S DISCOURSE IN PROFESSIONAL EDUCATION AND ITS EFFECTS ON ITS PRINCIPAL AGENTS (TEACHERS AND STUDENTS)

ABSTRACT

Training for work can be observed since the colonial period. However, the organization of professional education in an institutionalized way has been modified over the years according to the societies that used it for social construction. In Brazil, no different, the institutionalization of professional education has gained variants in accordance with government directives. Today we come across an institutionalized professional education that seems to have adopted a new discourse in relation to that initially carried out (the Master's discourse). In this way, the present study investigated the presence and effects of this new discourse, the Discourse of the Capitalist, bringing psychoanalysis closer to the context of the technical school. To that effect, a qualitative research was conducted through questionnaires with professors and students of a technical school in the city of São Paulo. In the conclusion, it is possible to observe that the presence of the discourse of the capitalist provokes effects that affect the social bond in technical school: the school as market of knowledge, the Social Other as a market, the desinsertion of the professor, the confusion between the desire and right of the student and finally a controversial place of the professor in the discourse of the school.

KeyWords: Professional qualification; Capitalist's Discourse; Teachers and students; technical school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
 CAPÍTULO 1: OS ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	 19
1.1 Educação profissional: aspectos históricos.....	19
1.2 O Centro Paula Souza.....	29
1.3 A formação do docente para o ensino técnico.....	30
 CAPÍTULO 2: OS DISCURSOS EM LACAN E O DISCURSO DO CAPITALISTA.....	 35
2.1 O sujeito.....	35
2.2 O discurso na psicanálise.....	39
2.2.1 O discurso universitário.....	45
2.2.2 O discurso da histórica.....	48
2.2.3 O discurso do analista.....	49
2.2.4 O discurso do mestre.....	51
2.2.5 O discurso do capitalista.....	53
 CAPÍTULO 3: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO PESQUISADO.....	 61
3.1 A escola pesquisada.....	61
3.2 Perfil do professor pesquisado.....	63
3.3 Perfil do aluno pesquisado.....	64
3.4 Metodologia de pesquisa.....	64
 CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO SOBRE OS EFEITOS DO DISCURSO DO CAPITALISTA ENTRE PROFESSORES E ALUNOS: ANÁLISE DO CORPUS	 72
4.1 O uso da escola para fins de mercado.....	74
4.2 Os objetos e a promessa de completude.....	78
4.3 Desvalorização docente e o desejo do aluno.....	82
4.4 O Outro social e a tecnociência.....	87
4.5 O lugar do professor e o discurso da desinserção.....	92
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 101
 REFERÊNCIAS.....	 104
 ANEXO A – Questionário presencial.....	 115
 ANEXO B – Questionário eletrônico.....	 146

INTRODUÇÃO

A escolha do campo de pesquisa deve-se à minha trajetória profissional como professor do ensino técnico e o desejo por sistematizar um trabalho relacionado com essa trajetória profissional, o que não seria possível sem os conhecimentos obtidos no decorrer do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP.

Após a formação no curso superior em psicologia e um flerte com a atividade na clínica, enveredei pelo trabalho docente. A minha primeira experiência foi como professor eventual nas escolas públicas da cidade de São Paulo, posteriormente trabalhei no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), na Faculdade Drummond, no Colégio da Polícia Militar, nas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) e atualmente sou professor do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CETEEPS), onde leciono as disciplinas “psicologia organizacional”, “gestão de pessoas” e “ética e cidadania organizacional”, instituição esta escolhida para desenvolvimento dessa pesquisa.

Em virtude de minha prática docente, da experiência no trabalho pedagógico com professores e o atendimento aos alunos dos cursos do ensino técnico serão apresentadas questões consideradas relevantes nesse contexto específico. Dessas experiências é possível perceber que o ar respirado por professores e pelos alunos vem se tornado “rarefeito” e isso se deve aos problemas que embora não possuam um nome específico escapam entre uma queixa e outra nos significantes do esgotamento, destituição, mal-estar, desprestígio, violência, desamparo, desatualização, sofrimento e do adoecimento na maioria das vezes justificado pela escola como excesso de trabalho conforme refere Pereira (2016).

Acredita-se que esses problemas estruturais presentes no *modus operandi* da escola de educação profissional podem ser atribuídos em parte ao neoliberalismo e ao discurso hegemônico do capital que vem atacando a relação professor-aluno no campo das ideias, da subjetividade, buscando introjetar valores sociais individualistas com o objetivo de dividir, fragmentar e diluir a capacidade de organização coletiva. São problemas significativos que assolam a escola alterando a forma como os laços são constituídos diante as complexas exigências impetradas pela sociedade contemporânea.

Nessa atuação como agente dentro do ensino profissionalizante foi possível observar que as funções de professores e alunos estão se distanciando de seus objetivos basilares sugerindo uma perspectiva bem controversa¹. Estas observações pessoais contribuíram para a investigação aqui realizada.

Os atos mais importantes da educação profissional no Brasil estão centrados no advento da República e no discurso do crescimento e industrialização do país como discutido em Machado (2008), Fonseca (1961), Saviani, (2007) e Cunha (2000, 2005) obrigando um olhar diferenciado dos governantes que enfrentaram dois desafios: a formação de mão de obra qualificada bem como a formação de professores com conhecimento específico. Sem esquecer o pano de fundo da Revolução Industrial que segundo Saviani (2007), provocou a incorporação das funções intelectuais no processo produtivo e a via para a generalização dessas funções na sociedade foi a escola, ficando a cargo do ensino básico a qualificação de trabalhadores e a integração ao processo produtivo. Um cenário que pode ter iniciado no âmbito do sistema de ensino tendo como referência o padrão escolar, porém foi determinado diretamente pelas necessidades do processo produtivo capitalista que resultou nas escolas de formação geral e as escolas de formação profissional.

É um cenário que acompanha a própria história do Brasil e possui personagens importantes como Nilo Pecanha, Getúlio Vargas e Gustavo Capanema que através de atos e decretos direcionaram os rumos da educação até a criação de um sistema de educação profissional de acordo com dados presentes em documentos do Ministério da Educação (Brasil, 2007).

Na década 1970 a lei 5.692 passou a considerar a educação profissional de forma compulsória. Essa atitude tornou a educação profissional beneficiária dessa discussão em especial em seu artigo primeiro determinando que os ensinos de 1º e 2º graus teriam por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização e qualificação para o trabalho.

Nesse momento o Centro Paula Souza passa receber atenção por sua relevância no cenário nacional por se tratar de uma instituição que viria a contribuir com as necessidades de um mercado de trabalho que parecia promissor e estava em sintonia com o desenvolvimento econômico ambicionado pelo governo militar que

¹ Estas perspectivas controversas aparecem nos relatos que iremos demonstrar no decorrer deste estudo.

procurava atrelar a educação profissional ao crescimento econômico juntamente com a criação de políticas públicas que variavam de acordo com as metas estabelecidas nos planos de governo (BRASIL, 2017). Este benefício estendeu-se até abertura política da década de 1980 quando o Centro Paula Souza ampliou sua rede para 12 unidades denominadas Escolas Técnicas Estaduais (ETE) discussão presente no primeiro capítulo.

Nesse período as reflexões e os diversos estudos no campo da educação trouxeram concepções e preocupações sobre as formas de ensinar, avaliar, educar, se relacionar, sobre os sujeitos, dentre outras discussões provocadas por outros fenômenos como descreve Voltolini (2012). De acordo com o autor as transformações resultantes de uma sociedade agora tecnológica, globalizada e capitalista culminaram em diversos problemas como a desvalorização do conhecimento até mesmo no lugar onde ele (o conhecimento) deveria ser o ator principal, como é o caso das instituições educacionais.

Essas transformações resultantes da sociedade tecnológica e a forma como foram construídos os pilares da educação profissional no Brasil nos levou a pensar em outros discursos invadindo o ambiente escolar e reestruturando a forma como os laços sociais passaram a ser constituídos. Partimos do pressuposto que tais transformações permitiram abertura à outra lógica discursiva, a lógica hegemônica do discurso do capitalista. Nessa hegemonia do discurso do capitalista encontrou-se a justificativa e o problema para o desenvolvimento deste estudo.

Para o desenvolvimento deste estudo buscou-se atender as alusões de Demo (2002) quanto à inserção do pesquisador e todos os demais cuidados para um trabalho científico de qualidade. Desta feita, buscando distanciamento de qualquer conflito de interesse ou de caráter especulativo na construção da escrita, foram escolhidos embasamentos sólidos nas elucidações de pesquisadores que se dedicam ao desenvolvimento do conhecimento dentro do contexto da educação e psicanálise.

Esse encontro entre psicanálise e educação foi promovido por Freud passando por Lacan. Freud buscava evidenciar uma nova face da educação propondo outra relação entre os dois campos. A versão profilática desta interação foi superada, porém, outras interpretações são cada vez mais necessárias à discussão sobre as condições e as possibilidades das interfaces deste litoral (Voltolini, 2011).

Ao realizar o levantamento bibliográfico sobre essa intersecção da educação e psicanálise, verifica-se um grande número de contribuições e estudos significativos

como Mannoni (1997), Millot (1987), Kupfer (2001, 2004), Lajonqui re (1999, 2010) e Voltolini, (2011, 2014) além de outros pesquisadores contemporâneos. Porém, são limitadas as pesquisas que discutem especificamente o litoral da psicanálise com a educação profissional justificando assim a pertinência das ações pretendidas para esta pesquisa.

A carência de estudos entre a psicanálise e educação profissional não implica necessariamente uma impossibilidade. Vale atentar ao pensamento de Voltolini (2011) para embasar essa proposta. O autor propõe uma profícua reflexão acerca da intersecção psicanálise e educação demonstrando em suas argumentações que: “  como posição discursiva e não mais como um campo outro de conhecimento sobre o qual se deveria aplicar a psicanálise, que a educação encontra sua elaboração maior na teoria analítica” (Voltolini, 2011, p. 12-13).

Esta noção de posição discursiva a partir da psicanálise lacaniana irá contemplar aquilo que articula o sujeito ao outro, que define lugares discursivos e modalidades de relação. A posição discursiva define cada realidade constituindo formas particulares de estabelecimento dos laços sociais (JORGE 1997, p.158 apud Lerner, 2013).   uma estrutura necessária que ultrapassa em muito a palavra, um discurso sem palavras. Estrutura esta que caracteriza o que se passa na relação de um significante com outro significante, de onde resulta a emergência do que chamamos de sujeito (Lacan, 1969-70, p.11 apud Lerner, 2013).

Diante da perspectiva de um discurso sem palavras foram apresentados brevemente os quatro discursos radicais estudados pela psicanálise lacaniana: Discurso do Mestre, Discurso Universitário, Discurso da Hist rica e Discurso do Analista além do Discurso do Capitalista, do propósito maior deste trabalho.

Por meio dos questionários respondidos por professores e alunos, o presente trabalho buscou identificar a presença do discurso do capitalista na educação profissional e os possíveis efeitos nos laços estabelecidos entre os principais agentes de uma escola técnica. A análise da presença desse discurso e seus efeitos foi amparada pela literatura em Lacan (1969/70), Dufour (2007), Voltolini (2012), Jorge (1997, 2002 e 2010) e Souza (2008) assim como contribuições de Rahme (2012) e Almeida (2010) interrogando sobre as novas formas de consumir, de informar, de educar, de trabalhar e de viver com os outros em uma escola técnica.

Justificativa e Problema

De acordo com Demo (2010a) as transformações tecnológicas da sociedade contemporânea principalmente os discursos da inovação e criatividade podem ter refletido de forma controversa no campo da educação profissional principalmente por que possibilitou no contemporâneo uma invasão de objetos tecnológicos que carregam consigo uma promessa de completude e fragiliza os laços sociais como aponta Voltolini (2012).

Essas transformações podem estar impactando a educação profissional na medida em que esta carece de reflexão sobre a lógica discursiva em que está alicerçada e traz à tona problemas que parecem antigos como: a formação docente, evasão escolar, qualidade do ensino, estrutura, recursos didáticos e a relação escola-professor-aluno.

Não há dúvida que as escolas técnicas na atualidade estão constituídas de maneira distinta daquela Republicana da década de 1930 onde as bases de formação de seus professores estavam nas faculdades de filosofias, ciências e letras (REVAH; TOLEDO, 2016). O estágio que se encontra a sociedade capitalista contribuiu para traçar um sistema de curso técnico influenciado pelo desdobramento de novos discursos que de alguma forma remodela o propósito da formação, o ambiente e os laços sociais entre os principais agentes da educação profissional.

Esta reflexão estendeu-se na proporção que o ensino profissionalizante passou a ser representativo. A educação profissional que desde o século XIX estava destinada às classes mais baixas, passou a ser oferecida como alternativa à classe média em escolas particulares. O exemplo disso foi a fundação em 1956 da escola técnica Oswaldo Cruz em São Paulo que entre os anos de 1962 e 1963 possuía 60% das matrículas de todo o país, formando técnicos em química para o ingresso na atividade profissional antes da escolha de um curso de nível superior.

Nesta investigação partimos da concepção que a escola técnica passou a representar um “novo lugar”. Um lugar que vem se adequando as mudanças sociais, tecnológicas, econômicas e políticas que atingem o contexto educacional brasileiro desde a década de 1930 com um discurso voltado a exploração da mão de obra, passando pelo militarismo da década de 1960/70 e se encontra hoje atrevassada por uma nova representação no contemporâneo.

Acredita-se que esta nova representação de escola técnica seja resultado da abertura e incorporação à lógica do discurso capitalista que remodelou a constituição dos laços sociais, concepção apresentada por Lacan e difundida nos trabalhos de Rahme (2012) e outros pesquisadores.

Nesta pesquisa a preocupação centrou-se encontrar nas respostas dos questionários, significantes que indicassem a presença do discurso do capitalista não somente pelo introjeção e incorporação de objetos que prometem a completude (VOLTOLINI, 2012), mas também por ter afetado de forma intrínseca e extrínseca os laços sociais fazendo emergir a questão: a incorporação de desse novo discurso hegemônico pela instituição de educação profissional é capaz de trazer à tona efeitos relevantes dignos de serem repensados por seus agentes?

Assim, dentro de todas as perspectivas expostas construiu-se os objetivos deste estudo.

Objetivos

O presente trabalho está dividido conforme orientações de Gil (2008). Assim o objetivo deste estudo foi investigar a presença do discurso do capitalista concebido por Lacan (1969/70; 1972) e difundido por Dufour (2007) entre outros pesquisadores e verificar quais os possíveis efeitos nos laços sociais constituídos na escola técnica principalmente entre professores e alunos.

Quanto aos objetivos específicos cabe destacar: 1) demonstrar alguns dos aspectos do cenário histórico que contribuíram para a constituição da educação profissional e o discurso que a sustentou no Brasil; 2) apresentar o conceito de discurso desenvolvido por Lacan, sobretudo o do capitalista; 3) caracterizar os agentes pesquisados (alunos e professores), analisar e discutir as respostas ao questionário dos agentes de uma escola técnica com o amparo da literatura consultada.

Hipóteses investigadas

Para melhor compreensão do desenvolvimento deste estudo e para evitar qualquer tipo de incompreensão baseado em conceitos ambíguos, é necessário esclarecer que o conceito de discurso amplamente utilizado neste estudo não está diretamente relacionado ao discurso do relato e da fala como trata os estudos da linguística e da comunicação, mas sim do discurso que antecede a fala e estrutura os laços sociais.

Dentro desta perspectiva de investigação foram formuladas as seguintes hipóteses: H1- O contexto histórico no qual a educação profissional foi construída no Brasil teve impacto direto do capitalismo e consequentemente, foi possível observar a incorporação do discurso do capitalista aqui concebido dentro das concepções lacanianas; H2 - É possível perceber que o discurso do capitalista é um deslizamento sutil do Discurso do Mestre com efeitos direcionados à fragilização dos laços sociais. Isso serviu aqui como base para explicar o contexto encontrado nas escolas técnicas profissionalizantes. H3 - A escola profissionalizante parece ter incorporado esse novo discurso (4+1) que embora pareça oferecer subsídios ao desenvolvimento da educação profissional refletiu de forma controversa entre seus agentes (alunos e professores).

Metodologia utilizada

No decorrer deste estudo, mais precisamente no capítulo 3, será detalhada a metodologia empregada no desenvolvimento da pesquisa, entretanto optou-se por trazer neste item os aspectos metodológicos adotados em sua execução. Isso porque através desta compreensão inicial será possível reconhecer os recursos metodológicos na medida em que os mesmos se evidenciem no texto.

Este estudo utilizou-se da metodologia exploratória/investigativa com abordagem qualitativa (GIL, 2008). Assim os objetivos gerais e específicos desdobraram-se nos capítulos que estruturam o trabalho.

No primeiro capítulo discorre-se sobre os aspectos históricos que envolvem a consolidação e sistematização da educação profissional no Brasil, o surgimento do

Centro Paula Souza e o discurso controverso sobre a formação dos professores do ensino técnico profissionalizante.

No segundo capítulo percorremos a teoria dos discursos em Lacan (1969/70): o Discurso do Mestre, Discurso do Universitário, Discurso da Histórica, o Discurso do Analista. Ainda no segundo tratamos de apresentar o Discurso do Capitalista como mais um discurso, que contribui para sustentar o objetivo geral da pesquisa.

No terceiro e quarto capítulos são apresentados os resultados alcançados pela metodologia empregada. No terceiro capítulo foram caracterizados os participantes da pesquisa e o contexto onde a pesquisa foi realizada. As informações foram organizadas e apresentados em formato de gráficos

No quarto e último capítulo discutiu-se o corpus organizado por meio das respostas das questões dissertativas do questionário aplicado. As respostas dissertativas foram utilizadas para identificar a presença do discurso do capitalista e os seus efeitos nos laços sociais entre professores e alunos da escola técnica investigada.

CAPÍTULO 1: OS ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Este capítulo traz em seu escopo alguns aspectos históricos da educação profissional no Brasil. Discorre-se sobre os discursos que reforçaram a importância da educação profissional no cenário nacional e a contribuição para o crescimento econômico. Nessa trajetória histórica destacamos o surgimento dos Institutos Federais de Educação Tecnológica na primeira metade do século XX e na década de 1970 durante o regime militar o surgimento do Centro Paula Souza. Num terceiro momento discorre-se sobre a falta de clareza sobre a formação dos professores para esta modalidade de ensino.

1.1 Educação profissional: aspectos históricos

O percurso da educação profissional no Brasil está vinculado a história do país. Não há como tratar da educação profissional sem recorrer aos aspectos que envolvem a história e formação social do Brasil. Esta vinculação pode ser encontrada nos documentos do Ministério da Educação e em autores como Fonseca (1961), Tavares (2016), Moura (2007) e Wittaczik (2008) e Cunha (2005) dentre outros.

O Ministério da Educação (BRASIL, 2017) em comemoração ao centenário da rede de educação profissionalizante federal no Brasil que se deu em 23 de setembro de 2009, realizou uma breve retrospectiva sobre a educação profissional. Este documento apresenta os principais eventos responsáveis pelo cenário em que a educação profissional foi constituída. Apesar do Brasil ter buscado historicamente um alinhamento com a evolução e fenômenos educacionais usando a Europa como exemplo, não há como mencionar que a evolução no caso da educação profissional esteve sempre atrelada ao contexto nacional, especialmente o contexto político e socioeconômico, como será observado no decorrer deste capítulo.

Há autores, como Fonseca (1961, apud BRASIL, 2017) que defendem que a educação profissional tenha se dado desde a colonização, quando os portugueses buscavam ensinar índios e escravos formas de trabalho evoluindo de acordo com a organização social brasileira.

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2017), passados os primeiros embates da colonização foi com a criação das casas de fundição por volta de 1700 que se observou a necessidade de mão de obra especializada. Então os filhos de homens brancos eram escolhidos para a função de aprendizes e os mais experientes ensinavam e avaliavam esses aprendizes pelo período de cinco a seis anos.

Nesse mesmo período:

(...) foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil, os quais traziam operários especializados de Portugal e recrutavam pessoas, até durante a noite, pelas ruas ou recorriam aos chefes de polícia para que enviassem presos que tivessem alguma condição de produzir (BRASIL, 2017).

Portugal percebia no Brasil seu o potencial de fonte produtora de matéria prima o que levou o Império em 1785 a proibir a posse de fábricas, permitindo apenas a especialização de mão de obra para serviços agropecuários e de manufaturas. Esta proibição foi revogada em 1808 com a chegada da família real (BRASIL, 2017). De acordo com Escott e Moraes (2012, p.1493) até esse período o ensino de uma forma geral era propedêutico e elitizado e a formação profissional era destinada aos desvalidos conforme as informações do Ministério da Educação (BRASIL, 2017).

Para Wittaczik (2008), o Brasil também foi influenciado pelos reflexos da Revolução Industrial Inglesa no séc. XVIII que implantou uma consciência da educação na profissionalização como mecanismo de desenvolvimento. Essa afirmativa pode ser observada já em 1808 com a chegada de Dom João VI de Portugal que criaria o Colégio das Fábricas através do Parecer no 16/99-CEB/CNE (ESCOTT e MORAES, 2012, p. 1494) considerado por alguns historiadores como Garcia (2000, apud BRASIL, 2017) a primeira instituição profissionalizante instalada pelo poder público.

Segundo Escott e Moraes (2012, p.1494):

A partir daí, no decorrer do século XIX, várias instituições, eminentemente privadas, foram surgindo para atender às crianças pobres e órfãs. Essas instituições tinham propostas direcionadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação aos ofícios como a tipografia, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, dentre outras. Nessa perspectiva, pode-se inferir que a educação profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições

sociais e econômicas satisfatórias.

Já no período pós-independência mais precisamente no ano de 1906, Nilo Peçanha então presidente do Estado do Rio de Janeiro, por meio do decreto nº 787 de 11 de setembro criou quatro unidades de escolas profissionalizantes. Estas escolas eram de esferas estaduais e atendiam apenas o Estado do Rio de Janeiro embora tenham sido fundamentais para que o Congresso Nacional desse início aos debates sobre a criação de escolas técnicas profissionalizantes de âmbito federal.

O ano de 1906 foi decisivo para o projeto de uma rede de escolar federais viesse a se concretizar (BRASIL, 2017). De acordo com o Ministério da educação (BRASIL, 2017) em 1906 foram realizadas as seguintes ações:

- Realização do “Congresso de Instrução” que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados. O projeto previa a criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho.
- A Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares, sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro.
- Declaração do Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, no dia 15 de novembro de 1906: “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (BRASIL, 2017).

Entretanto, foi com a posse de Nilo Peçanha como presidente do Brasil em 1909 que se deu a criação de dezenove escolas profissionalizantes federais de “Aprendizes Artífices” destinadas ao ensino profissional primário e gratuito sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio (BRASIL, 2017). Essa data é considerada como o marco inicial da rede federal de formação profissionalizante para o Ministério da Educação.

Dez anos após esse marco regulatório das escolas federais e sua oficialização percebeu-se a necessidade de se capacitar o corpo docente responsável pelo ensino de profissões e as primeiras ações de profissionalização do corpo docente ocorreu em 1919 com a criação da Escola de Artes e Ofícios Venceslau Brás (Tavares 2016, p.79).

Na medida em que o governo consolidava suas políticas, a educação profissionalizante modificava-se a fim de alinhar a esses interesses. Como prova

disso, em 1927 foi determinada a obrigatoriedade do ensino profissionalizante pelo Estado (Projeto de Fidélis Reis) considerado por Moura (2007, p. 23) como um dos primeiros indícios de dualidade da educação profissional com a educação básica.

Em 1930 por meio a revolução e representado a Aliança Liberal, Getúlio Vargas viria modificar a participação do Estado no processo educacional introduzindo disciplinas técnico-científicas no ensino secundário aumentando a interferência do governo na educação profissional. Essa interferência foi motivada pela intensificação do processo de industrialização e principalmente por um mercado de trabalho que exigia uma posição do governo quanto à erradicação do analfabetismo, pois as tarefas na indústria já demandavam ao menos um mínimo de qualificação para o maior contingente possível de trabalhadores (Moura, 2007, p. 7).

É possível que a revolução de 1930 tenha criado condições para a modificação dessa situação possibilitando a expansão que incluiu no ensino uma parcela maior da população, assumindo assim um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil (GILES, 1987, p. 221 apud DOMINSCHKE, 2008, p. 24). Percebe-se nesse período a desvinculação entre formação profissional e a educação propedêutica. De acordo com os documentos do ministério da educação essa desvinculação perdurou até os anos 60 (BRASIL, 2017).

Em 1930 o Ministério da Educação e Saúde buscou a departamentalização como mecanismo de organização para acelerar o desenvolvimento nacional e focar as atenções por setores, produzindo assim políticas públicas direcionadas (MOURA, 2007).

De acordo com Moura (2007, p. 7-8), entre os anos de 1930 e 1934 alguns movimentos foram fundamentais e merecem destaque:

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse Manifesto se dizia assumir a perspectiva de uma escola democrática que pudesse proporcionar oportunidades para todos, tanto no que dizia respeito a uma cultura geral, como na possibilidade de especializações. Entretanto, a proposta organizava a educação em duas grandes categorias: atividades de humanidades e ciências (de natureza mais intelectual) e cursos de caráter técnico (de natureza mecânica e manual). Desse modo, percebe-se claramente, mais uma vez, a distinção entre aqueles que pensam e aqueles que executam as atividades. Convém, ainda, ressaltar que a V Conferência Nacional de Educação, realizada em 1933, refletiu-se, através dos seus resultados, na Assembleia Nacional Constituinte que ocorreu no mesmo ano e reforçou a ideia de responsabilidade do Estado para com a educação.

Desse modo, a Constituição Brasileira de 1934 inaugurou uma política de educação, com o estabelecimento das competências da União em traçar as diretrizes nacionais e fixar o plano nacional de educação. Além disso, pela primeira vez uma constituição criou a vinculação de recursos à educação.

Assim, observa-se que as estratégias adotadas pelo governo acabaram evidenciando uma estratégia proposta pela própria sociedade na busca pela inclusão. Os movimentos pela educação proporcionaram em 1934 a criação da Superintendência do Ensino Profissional justificada pela necessidade de criar setores específicos sob a justificativa de melhor retorno dos resultados das políticas públicas (BRASIL, 2017).

Em 1937 foram realizados dois movimentos direcionados ao ensino profissionalizante: o seu reconhecimento dentro da Constituição Federal em seu art. 129 que se dedicava exclusivamente aos cursos profissionalizantes e a Lei 378 que determinou a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Profissionais. No entanto, mesmo com essas duas ações (Moura, 2007) houve um retrocesso nos direcionamentos já que a lei excluía a iniciativa constitucional do direcionamento de recursos destinados à educação. Por outro lado, estabeleceu-se o reconhecimento da obrigatoriedade do Estado em fornecer a educação profissional como pode ser observado abaixo:

Art 129 – À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1937, Art. 129).

Em 1941 o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio. O ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão e os cursos foram divididos em dois níveis correspondentes aos dois ciclos do ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial,

com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria compreendendo várias especialidades (Portal MEC, p.4, on-line).

Em 1942 com o Decreto nº 4.127 do ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema promoveu uma profunda reforma no sistema educacional brasileiro e tentou equiparar o ensino profissional técnico ao nível médio. A Reforma Capanema (1942-1946) levada a efeito sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino estruturou o ensino secundário em dois ciclos, reestruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Social de Aprendizagem Comercial (SENAC) estabelecendo uma articulação do Sistema Federal de Ensino Técnico e o Sistema Privado de formação profissional para a indústria e para o comércio (Portal MEC, p.4, on-line).

A partir de 1942 iniciou-se um processo de vinculação do ensino industrial à outra estrutura do ensino do país, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos passaram a estar autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação mediante “estudos de adaptação” e aprovação em exame vestibular (Portal MEC, p.5, on-line).

A equivalência plena entre os cursos técnicos e os demais cursos do 2º ciclo do secundário (clássico e científico) e o acesso indiscriminado ao ensino superior somente foi obtido com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

Em 1961 com a fixação por lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional o ensino técnico ganhou um novo status ao ser equiparado ao ensino acadêmico. Posteriormente, durante a ditadura militar o ensino profissional nas séries do 2º grau tornou-se obrigatório pela chamada Reforma de Ensino de 1º e 2º graus promulgada pelo governo federal em 11 de agosto de 1971 por meio da lei 5.692. Essa lei passou a fixar as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus.

Podemos afirmar que foi entre os anos de 1950 a 1970 (TAVARES, 2016, p.83) que o ensino técnico se desdobrou no contexto de transformações.

A partir do governo de Juscelino Kubitschek e seus planos de modernização foram concedidas permissões as empresas estrangeiras de diferentes frentes para a construção de pontes, fabricação de bens de consumo duráveis como eletrodomésticos e automóveis alavancando a necessidade de mão de obra qualificada. Essas permissões e concessões foram preponderantes no desenvolvimento econômico, pois possibilitaram aumento da empregabilidade

reforçando o compromisso do governo na capacitação da mão de obra necessária (Brasil, 2017). Pela primeira vez contempla-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos no orçamento do governo. O objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. Foi a marca do governo de Juscelino Kubitschek no aprofundamento da relação entre Estado e economia.

Dentro dessa necessidade do Governo de Juscelino Kubitschek em buscar alternativas para atender as demandas das indústrias bem como fomentar o desenvolvimento socioeconômico, em 1959 as escolas profissionalizantes foram transformadas em “Autarquias Federais” com o nome de Escolas Técnicas Federais (Brasil, 2017).

Foram criados entre os anos de 1962 e 1974 juntamente com essa iniciativa de federalizar as escolas profissionalizantes dois conselhos deliberativos: o Conselho de Representantes (CR) e o Conselho de Professores (CP). Em conjunto, passaram a fazer campanhas de incentivo ao ensino profissionalizante para criação de uma ideologia promissora de empregabilidade e conseqüentemente a possibilidade de ascensão social através da preparação profissionalizante uma vez que a iniciativa possibilitaria a entrada do estudante no mercado de trabalho. A proposta do governo era preparar mão de obra direcionada à ocupação de cargos específicos necessários para o desenvolvimento industrial e econômico (TAVARES, 2016, p. 83).

A mesma estratégia foi continuada e ampliada no Governo de João Goulart (a partir de 1963) por meio do Decreto nº 53.324 de 1963 estabelecendo o Programa Intensivo de Preparação da Mão de Obra (PIPMO) que precisava mais uma vez da mão de obra qualificada para ocupar os postos de trabalho ofertados agora como estratégia para sair da crise socioeconômica que assolava o país. Estratégia incorporada e aperfeiçoada pelos militares a partir de 1964 (TAVARES, 2016, p. 84).

Após o golpe militar vários foram os segmentos reestruturados no Brasil. No campo educacional podem ser citados os acordos entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil e a Agency for International Development dos Estados Unidos responsável por promover a Reforma Universitária instituída pela Lei Federal de n.º 5.540 do ano de 1968. Este acordo pretendia desenvolver a área educacional de tal modo que ela fosse adequando-se ao modelo de modernização das indústrias que requeriam mão de obra barata com um mínimo de qualificação. Então as escolas

passaram a responder como instituições em busca de eficiência e eficácia voltadas ao mercado de trabalho (POPKEWITZ, 1997).

Dentro desta conjuntura coube à educação profissional buscar o desenvolvimento de um currículo direcionado às inovações tecnológicas reduzindo drasticamente alguns dos conteúdos teóricos significativos que foram considerados dispensáveis ao novo profissional. Os conteúdos foram substituídos por descobertas científicas mais recentes e métodos para soluções de problemas enfatizando a necessidade de tornar os indivíduos mais “autônomos” e “independentes” (POPKEWITZ, 1997).

Com a retomada do processo de expansão capitalista levado a cabo pelo regime militar as funções econômicas atribuídas à educação especialmente ao ensino profissionalizante que se coadunavam com a teoria do capital humano, ganham um papel de destaque no cenário educacional que culminou nas reformas efetivadas pelas leis 5.540 de 28/11/1968 e 5.692 de 11/08/1971 – que implantaram respectivamente novas políticas educacionais para o ensino superior e novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Já com a lei nº 5.962 de 1971 a formação para o trabalho, pensada agora como elemento da formação integral do aluno, tornou-se obrigatório sob a justificativa da criação de uma sociedade ordenada, porém, dentro de um discurso militar que buscava atender interesses de grupos específicos e não aceitava a inserção de posicionamentos divergentes. Concorde-se com Toledo e Revah (2010, p.78) ao afirmar que esta lei “foi responsável por encerrar um ciclo de debates sobre a escola pública brasileira”.

O regime militar alicerçado com a Constituição de 1967 a qual também embasou a Lei 5.692/71, reordenou a relação entre a escola primária e secundária de acordo com Toledo e Revah (2010, p.78) impondo soluções traçadas por determinados grupos que estabeleceram um novo contexto educacional. Dentro deste contexto a educação profissionalizante também passou a responder às vontades de tais grupos.

Assim o ensino profissionalizante ganhou um novo impulso, estava concatenado às estratégias de governo. Para Tavares (2016) o governo militar via no ensino profissionalizante, além de estratégia socioeconômica, uma ferramenta para “acalmar” os jovens que reivindicavam acesso ao ensino superior.

Mais do que atender as supostas necessidades do mercado a proposta do governo militar era diminuir a pressão dos estudantes excedentes que não conseguiam vagas na universidade. Em tese todos que conseguissem uma determinada nota poderiam ingressar na faculdade, porém as medidas do governo visavam a redução de gastos com o ensino superior (Beltrão, 2017).

Todas as propostas de governo após o golpe de 1964 tinham como tônica a redução dos gastos com ensino. Para isso era necessário reduzir a demanda crescente pelo ensino superior e o instrumento para isso era a profissionalização universal e compulsória de todo o 2º grau. A necessidade de mão de obra não foi a motivação, isso era ilusório reitera Beltrão (2017).

Mesmo assim a questão da mão de obra é retomada pelo governo federal em 1978 pela Lei nº 6.545 que permitiu a criação de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS). Estes centros foram autorizados a oferecer curso de graduação de nível superior, pós-graduação lato sensu e stricto sensu, a formação de técnicos de nível médio, cursos de educação continuada visando atualização e aperfeiçoamento de profissionais das áreas tecnológicas, curso de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico e atividades de pesquisa voltadas ao campo tecnológico (Câmara Legislativa, on-line)².

Na década de 1990 de acordo com Ramos (1995) a educação profissional e tecnológica se encontrava em fase amadurecida e passou a ser conceituada como moderna e capaz de acompanhar o desenvolvimento das forças do mercado de modo a atender aos setores primário, secundário e terciário da economia. Um discurso com forte base de sustentação a ser construída por uma sólida educação tecnológica voltada para o preparo de profissionais capazes de absorver, desenvolver e gerar tecnologias (Ramos, 1995, p.166).

Em 1994 para sustentar essa base forte da educação tecnológica, inclinando-se em busca do reconhecimento de organismos internacionais que proporcionassem subsídios para sustentar o discurso desenvolvimentista de países emergentes, o governo federal cria o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (Senete, 1991, *apud* Ramos, 1995, p. 167).

² <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-norma-Atualizada-pl.pdf>

No ano de 1996 com a nova de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394) o governo federal volta a tratar da educação profissionalizante de forma separada. A formação em escola técnica poderia ser desenvolvida da seguinte forma: Integrada ao ensino médio, concomitante ou subsequente ao ensino médio (Senete, 1991, *apud* Ramos, 1995, p. 167).

A educação profissional neste momento encontrava-se num outro momento. A busca por empréstimos e aportes financeiros apontava um caminho de relações comerciais que podem ser compreendidas como parte integrante de uma ideia privatista da educação profissional. Esta lógica privatista sela um pacto com a política neoliberal determinada pelos países hegemônicos do capitalismo avançado e das grandes corporações transnacionais mesmo estando associado a um pseudo processo de expansão do ensino profissionalizante (MOURA, 2007, p. 17).

Em 2004, o governo novamente busca subsídios para promover a educação profissionalizante dentro perspectiva do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) mobilizando pesquisadores e sindicatos para impulsionar a profissionalização (MOURA, 2007). Em 2007 foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que continuou o incentivo à educação profissionalizante dentro da perspectiva dos bancos de desenvolvimentos e organismos internacionais (TAVARES, 2016).

Porém, os vislumbrados benefícios estratégicos da educação profissionalizante e sua expansão pelo território nacional foram seguidos apenas por um ensino que aos poucos ficou menosprezado caracterizado pelo congelamento de contratação de docentes e de vagas. O cenário que seguiu a partir deste período pareceu se distanciar daqueles propósitos da década de 1930 e do milagre econômico da década de 1970. Para assegurar as exigências dos organismos internacionais o Estado vai desdobrando-se em estratégias políticas, sociais e econômicas agenciando um discurso que agora responde a outros mercados não apenas ao do trabalho.

1.2 O Centro Paula Souza

O Centro Paula Souza é uma Autarquia do Governo do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia. Juntamente ao Centro Paula Souza estão vinculadas a esta secretaria a Agência Paulista de Promoção de Investimentos e Competitividade (Investe São Paulo), a Fundação de Amparo à Pesquisa (Fapesp), o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), o Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (Ipen), a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), além das faculdades e universidades estaduais: Faculdade de Medicina de Marília (Famema), Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (Famerp), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e Universidade de São Paulo (USP) (SÃO PAULO, 2017).

A instauração do Centro Paula Souza se deu através do decreto-lei de 06 de outubro de 1969 (gestão do Governador Roberto Costa de Abreu Sodré – 1967-1971) “como resultado de um grupo de trabalho que avaliava a viabilidade de implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois e três anos que pudesse atender alunos de baixa renda” (SÃO PAULO, 2017).

Em 1971 o CEET (Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET) passou a se chamar Centro de Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza para homenagear Antonio Francisco de Paula Souza.

Em sua criação o centro oferecia dois cursos de nível superior nas áreas da Construção Civil e Mecânica. O primeiro começou a funcionar em 1971 na cidade de Sorocaba. O segundo na Faculdade de Tecnologia na cidade de São Paulo em 1972. Essas duas unidades passaram a operacionalizar cursos superiores de tecnologia e o Centro Paula Souza firmou-se como um órgão mantenedor (SÃO PAULO, 2017).

A idealização desta instituição preenchia as necessidades de um mercado de trabalho que parecia promissor e estava em sintonia com a política educacional do governo militar que planejava fazer com que a educação contribuísse de forma decisiva para o aumento da produção brasileira. Estava ainda em acordo com as políticas de desenvolvimento do Estado de São Paulo que buscava concretizar-se como o maior centro econômico do país e passara a atrair empresas em especial indústrias através de incentivos como concessões tributárias, de áreas dentre outros.

A partir de 1980 o Centro Paula Souza impulsionou a ampliação do número de polos e cursos. A instituição ampliou sua atuação com a constituição de uma rede de escolas de nível médio incorporando 12 unidades que passaram a ser denominadas Escolas Técnicas Estaduais (ETE).

Entre 1988 e 1989 a instituição criaria mais duas unidades constituindo as primeiras 14 escolas da rede das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza.

De acordo com os indicadores disponíveis em sua página online, em 2016 o Centro Paulo Souza encontrava-se presente em mais de 300 municípios paulistas:

“A instituição administra 221 Escolas Técnicas (Etecs) e 68 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, com cerca de 290 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos. As Etecs atendem mais de 207 mil estudantes nos Ensinos Técnico, Médio e Técnico Integrado ao Médio, com 148 cursos técnicos para os setores industrial, agropecuário e de serviços, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, online, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica. Já as Fatecs superam a marca de 82 mil alunos matriculados em 73 cursos de graduação tecnológica, em diversas áreas, como Construção Civil, Mecânica, Informática, Tecnologia da Informação, Turismo, entre outras. Além da graduação, são oferecidos cursos de pós-graduação, atualização tecnológica e extensão”.

Nota-se que o Estado de São Paulo possui 645 municípios de diversos portes e o Centro Paula Souza está presente em quase 50% destes municípios possuindo percentual significativo no número de formações profissionalizantes e técnicas.

1.3 A formação do docente para o ensino técnico

O lugar do professor na educação profissional foi desenhado ao longo dos tempos através de decretos e pareceres numa tendência histórica de improvisações institucionais (PETEROSS, 1994).

Machado (2008, p. 67) descreve neste panorama histórico a primeira iniciativa com Wenceslau Braz então presidente da república fundador da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz no Distrito Federal em 1917. Esta instituição teve vida curta pois foi fechada após vinte anos de atividade sem alcançar resultados significativos. A escola foi criada para formar dois tipos de professores: os mestres e contramestres para escolas profissionais e professoras de trabalhos manuais para as escolas primárias.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 em seu artigo 53 previa que a formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica e de práticas educativas deveria ser feita em cursos apropriados incluindo pela primeira vez a temática na legislação educacional (Machado, 2008, p. 82).

Em 1946 foi firmado um acordo de intercâmbio educacional entre Brasil e Estados Unidos. Na década de 1960 o magistério na área da educação profissional passou a ser regulado pelo MEC mediante uma sistemática de registro de professores. Para tanto, as normas eram estabelecidas em portarias ministeriais. Como portaria ministerial nº 141/61 que estabeleceu normas específicas sobre registros de professores do ensino industrial (BRASIL, 1969).

No ano de 1961 a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 separou os lugares da formação de professores para o ensino médio e da formação de professores de disciplinas específicas do ensino técnico. No artigo nº 59 da referida lei dizia que os professores do ensino médio seriam formados em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e os professores do ensino técnico em Cursos Especiais de Educação Técnica (Machado, 2008, p. 68).

A Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) imprimiu maiores exigências para o magistério de 2º grau, estabelecendo em seu Artigo n. 30 que a formação de professores para esse grau deveria se dar em cursos de nível superior para disciplinas gerais e técnicas. Porém, por falta de condições objetivas ao cumprimento desse dispositivo, o Decreto Lei nº 464/69, em seu artigo 16 flexibilizou a determinação anterior até que houvesse um número suficiente de professores e especialistas para cumprimento da lei. A habilitação para as respectivas funções seria realizada mediante exame de suficiência proposto em instituições oficiais de ensino superior indicado pelo Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1969).

Para tentar suprir a defasagem de docentes habilitados pelo Decreto de Lei nº 616/69 fora criada a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR). Regulada diretamente pelo Ministério da Educação tinha como objetivo preparar, aperfeiçoar, especializar e qualificar professores de disciplinas específicas de cursos profissionalizantes e de educação para o trabalho (PETEROSI, 1994).

O Curso de Formação de Professores de Disciplinas Específicas do Ensino Técnico Industrial foi novamente objeto do Parecer CFE nº 214/70 e da Portaria

Ministerial nº 339/70. Segundo (MACHADO, 2008) esse parecer tratou da criação dos cursos emergenciais voltados aos portadores de diploma de nível superior, denominados Esquema I e para os portadores de diplomas de nível técnico industrial de nível médio o denominado Esquema II (Machado, 2008, p. 69).

Outra proposta para a formação docente foi a regulamentação da carga horária para os cursos de formação de professores para a educação profissional por meio de do Parecer CFE nº 74/70. O parecer estabelecia 1600 horas/aula formação de professores de nível técnico com duração de nove meses, sendo reduzida esta carga horária para 800 horas em cinco meses caso o candidato ao curso possuísse formação técnica específica em nível médio ou superior (Machado, 2008, p. 70).

A LDB instituída pela lei 9.394 em 1996 não retratou a formação de professores para a educação profissional. O Art. nº61 estabelecia apenas que a formação de profissionais da educação dos diferentes níveis e modalidades de ensino deveria se dar mediante a associação entre teorias e prática aproveitando a formação e as experiências anteriores desses profissionais em instituições de ensino e em outras atividades (Machado, 2008).

No Decreto 2.208 de 1997 também não havia esboço de preocupação com a formação docente. É sugestiva a intenção de valorizar a dimensão da experiência prática em detrimento de uma formação teórica e pedagógica mais consistente. Neste decreto chega-se a mencionar os termos instrutores e monitores selecionados preferencialmente através da experiência profissional (Machado, 2008, p. 72). O decreto determinava apenas o disciplinamento dos programas especiais de formação pedagógica pelo Ministério da Educação pela resolução do CNE nº 2/97, através dos programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional de nível médio destinados aos diplomados em cursos superiores (Machado, 2008).

O Parecer CNE/CEB nº 37/02 considerou (Machado, 2008) que a docência para a educação profissional não estava completamente regulamentada e que a Resolução CNE/CP nº 2/97 não levava em conta as necessidades específicas dessa modalidade educativa. Segundo a autora, o documento ratifica as dificuldades para a organização de licenciatura específica à educação profissional por dois motivos: as áreas produtivas dos setores da economia eram numerosas e cambiantes e as instituições educacionais não comportariam o esforço do investimento público e privado necessário à implantação desse curso superior.

Sendo assim, o parecer nº 37/02 enumerou todas as alternativas possíveis de formação desse docente: formação em curso técnico + graduação em pedagogia; formação em curso técnico + licenciatura; bacharelado fora da área de atuação + pós-graduação na área de atuação + programa especial de formação pedagógica; bacharelado + pós-graduação na área pedagógica; licenciatura + cursos e estágios relacionados à área de docência (incluído, em muitos casos, a aprendizagem) + experiência profissional em empresa com formação em curso superior (Machado 2008, pág. 82).

Mas qual o impacto destas manobras nos alicerces da educação profissional? Essa perspectiva permitiu que se enraizasse uma mentalidade que perdura até os dias de hoje:

“A noção de que para ser professor de disciplinas ou áreas tecnológicas, mais vale o conhecimento dos conteúdos que se vai lecionar do que propriamente a formação pedagógica. Enquanto a EP ganhava impulso, expandia-se e estruturava-se no país, a formação dos seus professores nunca alcançou o reconhecimento necessário, o que se manifesta na negligência do poder e dos gestores públicos com relação à matéria” (MACIEIRA, 2009).

Essa visão pode ser observada no Decreto 2208/97, quando esse dispositivo legal permitiu que a figura do professor fosse substituída pelo instrutor ou monitor reduzindo sua responsabilidade ao treinamento ou à capacitação e não considerava a complexidade do ato educativo. Oliveira (2000) ressalta o desinteresse por parte dos dominantes que o professor da educação profissional, pela sua influência na formação do trabalhador, seja preparado criticamente para levantar questionamentos na relação ensino e aprendizado e sobre os usos e objetivos implicados na tecnologia. Daí a opção de priorizar o ensino para tecnologia, em detrimento de um processo que enfatize a tecnologia a serviço do ensino e o ensino sobre a tecnologia.

Essa visão foi alimentada por uma história de políticas negligente de formação destinada aos professores que atuam no âmbito da Educação Profissional. A formação pedagógica desse professor foi tratada como algo especial, emergencial, sem integralidade própria e viabilizando propostas de formação aligeirada sem um marco regulatório (OLIVEIRA, 2005).

O exemplo disso são as produções acadêmicas na área da educação profissional. Em levantamento a partir do ano de 1996, constatou que a questão da formação de professores para o ensino técnico não foi contemplada em fóruns de

discussão científica, como as reuniões anuais da ANPED e nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino que aconteceram entre 1996 a 2001.

A produção intelectual nesse âmbito entre os anos de 1994 a 2003 estava limitada duas dissertações (ALVES, 2001; FERREIRA, 2001) e um livro sobre a matéria (PETEROSSO, 1994). A produção sobre a formação continuada do professor de ensino técnico no período entre 1996 e 2004 foi retratada apenas no estudo de ARAUJO (2004) indicando a existência de apenas um artigo num conjunto de 395 outros sobre formação de professores.

Essa desatenção com o tema da formação de professores da educação profissional vem contribuindo para reforçar um discurso de que esses profissionais não pertencem à área da educação, cabendo apenas o domínio dos conhecimentos das áreas específicas que pretendem ensinar e a experiência no chão de fábrica. Cabe ressaltar que a formação e o trabalho docente requer de modo geral muito mais do que os reduzidos conhecimentos dos conteúdos das disciplinas (Oliveira, 2005).

CAPÍTULO 2: OS DISCURSOS EM LACAN E O DISCURSO DO CAPITALISTA

Nortear os caminhos conceituais e esclarecer as bases sobre as quais este estudo está sendo fundamentado é essencial para a qualidade científica e acadêmica desta pesquisa, assim como elucidado por Demo (2002). Desta forma, tomando como base esse norteamiento, este capítulo tem como objetivo discorrer sobre os desdobramentos que são observados nos discursos proposto por Lacan e seus aproveitamentos.

Para isso, optou-se iniciar pela pertinência do conceito de sujeito na psicanálise lacaniana. O esclarecimento do conceito de sujeito faz-se fundamental na medida em que o sujeito considerado por Lacan pode ser confundido com significados não psicanalíticos. E ainda se faz essencial sua compreensão para o contexto em que se discorre sobre o conceito de discurso na psicanálise lacaniana.

2.1 O Sujeito

O termo sujeito é elevado ao estatuto de conceito a partir do pensamento de René Descartes no campo filosófico. Assim, o sujeito cartesiano poderia ser identificado ao eu, realidade supostamente irreduzível, pois, segundo ele sua existência não poderia ser posta em dúvida, já que o próprio ato de duvidar pressuporia um sujeito.

Freud (1923/1973 apud Kupfer, 2000) viria perturbar a ascensão sobre a esse conceito. Embora apareça pouco em sua obra, o sujeito comparece bem mais amplamente como sinônimo de Eu. Mas o Eu em Freud não se confunde com aquele Eu moderno instalado como mestre em sua própria casa. O Eu de Freud é descentrado do mesmo modo como a terra de Galileu e o homem de Darwin. O Eu é irremediavelmente dividido pela irreversível instalação da realidade do inconsciente e sendo dividido, não pode mais saber inteiramente de si como haviam sonhado os modernos (Kupfer, 2000).

O que a teoria psicanalítica veio oferecer sobre o sujeito estava distante do conceito de indivíduo. O sujeito da psicanálise não se identifica com o sujeito

cartesiano: racional, pensante e consciente. Ao revelar o conceito de inconsciente Freud subvertendo a noção do sujeito cartesiano enquanto sujeito da razão. Em Descartes, pensar assegurava a existência daquele que pensa como coisa (ser) pensante, conferindo-lhe uma identidade a si. O “eu sou” cartesiano valeria como a substantificação do eu penso, que se torna uma realidade plenamente presente a si, substancialmente certa. Este seria o ponto de dessimetria entre a teoria cartesiana e a teoria freudiana. Em Freud, pensar não equivale a ser, pois sou também onde não penso, e o fato de pensar não me assegura que eu seja. O sujeito não é um dado mas uma descontinuidade nos dados (Kupfer, 2012).

A divisão introduzida por Freud é mais radical do que aquela suposta hoje em nosso mundo contemporâneo, pois, não se trata da suposição da existência de conteúdos desconhecidos por nossa própria consciência. As experiências do grupo de Charcot e de Bernheim, na Salpêtrière (Filloux, 1988 apud Kupfer, 2012), no final do século XIX, a que Freud assistiu e para as quais deu a sua interpretação, mencionava não apenas um desconhecimento passivo da consciência em relação a ideias ou a conteúdos inconscientes, mas a fabricação de um desconhecimento ativo realizado pela consciência. Essa divisão do sujeito é obra do recalque que separa o Eu de seu inconsciente e o leva a acobertar e a não querer saber (Lacan, 1957 apud Kupfer, 2012).

O sujeito dividido não será idêntico a si, como também se tornará sempre outro na medida em que a representação não é mais o espelho do mundo e o lugar da verdade.

Esse conceito delineado por Freud através da noção de inconsciente será marcado e movido pela falta, o sujeito do desejo que se constitui pela inserção em uma ordem simbólica que o antecede, atravessado pela linguagem, tomado pelo desejo de um Outro e mediado por um terceiro.

Pode-se dizer que ele é determinado pelo discurso do Outro social, utilizando uma terminologia lacaniana (Kupfer, 2010). As noções de sujeito e de subjetividade constituem a própria essência do que se denomina campo psicanalítico, composto por duas regiões que não admitem um desmembramento absoluto, a saber: o aparelho psíquico e o campo pulsional (Garcia-Roza, 2001).

A primeira das duas regiões, o psiquismo, formada pelos sistemas pré-consciente/consciência e inconsciente é de hábito compreendida como a própria subjetividade. Entretanto, não há como segmentar completamente uma região da

outra e quando falamos do aparelho psíquico, logo há a referência aos representantes pulsionais que constituem esse aparelho em sua articulação ao registro do simbólico e, portanto, à linguagem. Assim, a segunda região, o campo das pulsões, está também implicada na constituição da primeira, o aparelho psíquico (Aguiar & Torezan, 2011).

Em outras palavras, o sujeito é aquilo ao qual atribuímos ou negamos determinadas características (Kupfer, 2000). Nesse sentido então, o sujeito constituiria um lugar a priori vazio (Kupfer, 2000, pág. 162).

Ao retirar o caráter de orgânico da doença da histérica e mostrar que não há apenas organismo doente, mas uma das modalidades de expressão do sofrimento na relação com o outro, Freud demonstrou que o sintoma é uma mensagem da conflitiva pessoal, familiar e sociopolítico-libidinal. Assim, falar de sujeito é falar de uma concepção ético-política e não de uma faceta do indivíduo recortado em bio-psico-social. O método para alcançar sua mensagem tem como via de acesso a palavra (Kupfer 2012).

Já as elaborações de Lacan sobre o sujeito irão destoar das formulações encontradas na obra de Sigmund Freud, embora Lacan tenha cunhado o termo exatamente a partir da obra freudiana, ancorando-se especialmente em suas experiências clínicas. O sujeito aparece na obra de Lacan dando o estatuto ao *fa/asser* (Lacan, 1975), isto é, ao indivíduo empírico que se submete à experiência e a instância que se deduz da mesma experiência, instância suposta ao saber inconsciente, ao inconsciente como saber (Askofaré, 2009, p.166).

Isto sugere que o sujeito sobre o qual se ocupa a Psicanálise é, antes de tudo, o sujeito pensado a partir da concepção do inconsciente e é exatamente este ponto que marca a principal diferença entre as elaborações das Psicologias da Psicanálise. Para Askofaré (2009), Lacan contesta a não historicidade do sujeito e abre uma perspectiva para a articulação entre estrutura e história. A historicidade do sujeito não é o norte na Psicanálise, mas os significantes são marcados pela história e compõem o inconsciente enquanto estrutura.

Lacan propõe que a constituição de um sujeito psíquico se dá por meio de outro. Existe um Eu que é sujeito do enunciado e um Eu que é sujeito da enunciação. Para ele é fundamental a distinção entre a vertente do enunciado do discurso e o ato de enunciação que elabora este enunciado. Isso especifica a relação que o sujeito falante tem com o inconsciente e com o desejo. Lacan mostra que o inconsciente estruturado como uma linguagem será constituído por meio de cadeia de significantes. E o saber,

a criação de novos saberes, só serão instaurados pela transferência, que supõe a relação de pelo menos dois inconscientes, a escuta de um outro (Kupfer 2012).

Assim, o sujeito para Lacan é um significante que remete a outro significante, ou seja, o sujeito se dá a partir da linguagem. Ele postula que o significante atua separadamente de sua significação, sendo o significante um suporte para o discurso já que significante e significado são duas teias que não se rencobrem (Chagas, 2011).

Desta forma, Lacan procurou aproximar a psicanálise a uma análise linguística, pois se referiu a vários autores como Saussure, Jakobson e Freud, mostrando uma concepção do inconsciente estruturado como uma linguagem e uma visão do sujeito como um ser de linguagem ou ser falante.

Os significantes não podem ser capturados pela linguagem, mas, no entanto, podem ser articulados em uma estrutura simbólica e formar uma cadeia de significantes. A trama do significante se dará no encontro do sujeito com o Outro, assim como é deste encontro que sujeito e Outro passam a existir. Há aqui um significante primordial, que chamamos de S1, e que será condicional para a estrutura da cadeia significante do sujeito.

Essa divisão do sujeito entre eu e inconsciente marca sua estrutura e o define enquanto tal. O sujeito é barrado, como afirma Lacan e simboliza por \$, para dizer desta divisão a partir de seu encontro com a linguagem, que o coloca na condição de efeito e de produção significante (Lacan, 1957/1998, p.521). O sujeito da psicanálise é constituído a partir do campo da linguagem, do simbólico e só é possível exatamente porque entra na ordem social que precede sua chegada e tem a família como porta de entrada (Elia, 2007).

É deste ponto que podemos pensar que a constituição do sujeito está atrelada ao campo social e isso é uma condição para sua existência enquanto tal. Isto que nos tira a natureza e nos marca enquanto faltantes, isto é, como seres vivos marcados pela falta no nível do ser como escreve Elia (2007):

“Trata-se de uma condição que comporta algo de paradoxal: a falta é fundante do sujeito, mas, em contrapartida, requer o ato do sujeito para se fundar como falta” (Elia, 2007, p.48).

Para compreendermos como a linguagem agencia o surgimento do sujeito e as marcas que ela imprime em seu modo de funcionar, será preciso retomar a questão da linguagem e suas leis.

Recorrendo aos princípios da linguística de Saussure, Lacan (1998, p. 500) visualiza uma estrutura da linguagem a partir da separação entre significante e significado. Entre significante e significado haveria um descompasso estrutural que se manteria e perpetuaria o encadeamento de mais significantes na expectativa, sempre frustrada, de dar conta do significado.

Nesse incessante encadeamento entre os significantes, podemos, com Lacan (2003), dizer que “um sujeito é o que um significante representa para outro significante”. A partir dessas leis da linguagem o sujeito se estrutura de um modo que o localiza entre dois significantes (Lacan, 1998) nos “desvãos” (Vieira, 2008) e que o aproxima mais do intervalo, do furo do que da substância. As leis da linguagem impõem e patrocinam um contorcionismo que enquadram o aparecimento da verdade do sujeito nas entrelinhas do discurso, entre as palavras (Vieira, 2008, p. 56).

Em Lacan (1960/1998) o Outro, como sítio prévio do significante, ocupa a posição mestra antes mesmo de o sujeito ter acesso à existência. O código do sujeito é o código do Outro, isto é, é do Outro que o sujeito recebe a mensagem que emite. É também a partir do desejo do Outro que se dá o desejo do sujeito: “é como Outro que ele deseja” (Lacan, 1960/1998, p.829).

Assim, a pergunta que retorna para o sujeito, indicando o caminho para seu desejo, pode ser formulada como *Che vuoi?* “que quer você? “. Temos assim a importância de ouvir a escola. Para ouvir este outro que fala na sua voz, no seu discurso.

2.2 O Discurso na psicanálise

No dicionário da língua portuguesa (2013, p.298) a palavra discurso vem do latim *discursu*, e tem como significado a fala proferida para o público, oração, ou ainda, exposição didática de um determinado assunto. No entanto, dentro do contexto da psicanálise, o discurso transcende essas conotações distinguindo-se da noção elementar de mensagem, entendimento comum na área da comunicação, embora seja esta também uma forma de pensar sua noção.

Na psicanálise lacaniana o uso do termo discurso foi apresentado inicialmente no “*Seminário Livro 3*”, como afirma Lerner (2013), para referir-se a um discurso não apenas como forma de expressão ou um meio de comunicação, mas um

instrumento constituinte da realidade humana. Lacan colocou como condição do inconsciente a linguagem e a partir dela que se dá a instauração de certo número de relações estáveis no interior das quais certamente pode se inscrever algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que enunciações efetivas (Lacan, 1969-70, p.11).

Entretanto os discursos passaram a ser contemplados a partir da década de 70 quando Lacan estruturou sua teoria retomando a abordagem da linguagem e do significante articulados ao conceito de gozo. É possível observar que a palavra discurso na psicanálise emerge da tentativa de se estabelecer uma clara distinção entre seu significado e seu sentido incorporado (Sargentini, 2009) sustentado na crença de que as palavras são convenções tácitas (SAUSSURE, 1991) firmadas entre os falantes de uma língua, enquanto o sentido apoia-se na convenção linguística, que pretende dar um caráter universal ao significado. Em outras palavras, um mesmo significado se manifesta em sentidos circunscritos nas produções discursivas oriundas de inserções no mundo social.

O ponto de partida da teoria do discurso é o da realidade discursiva que admite uma concisa definição: “laço social”. Ou seja, através da compreensão dos discursos que Lacan estava propondo foi possível estabelecer uma linha de análise para o laço social e seus desdobramentos complexos.

Lacan estabeleceu um artifício teórico sofisticado ao publicar os quatro algoritmos que chamou teoria ou produção dos quatro discursos a qual foi exposta no Seminário XVII – *O avesso da Psicanálise* (1969-1970/1991) e em sua conferência *Radiophonie* (1970/2001) e o fez na tentativa de oferecer uma ferramenta de análise contemporânea para os psicanalistas e demais estudiosos envolvidos com análises situacionais que necessitavam tratar com aspectos subjetivos para sua compreensão.

Pode-se dizer que a aceitação pelos grandes especialistas e estudiosos se deu especialmente por sua capacidade de formalizar de modo relativamente simples a estrutura do posicionamento social em apenas quatro vetores: quatro lugares ligados por vetores de conexão que marcavam a necessidade ou a impossibilidade de certos encontros entre esses lugares (o do agente, o do outro, o da produção e o da verdade) e quatro matemas que ocupavam ordenadamente seus lugares dentro de uma álgebra rígida (S1, S2, “a” e \$) e permitiam definir quatro estruturas discursivas (do mestre, universitário, do analista e da histérica).

De acordo com Pereira (2016, p.191), este artifício foi considerado um dos instrumentos mais ativos da psicanálise contemporânea, pois estava interessado no

que o sujeito produz em sua vinculação com a ordem social baseado no que proclamou: “um discurso sem palavras, ou seja, a estrutura lógica e básica de todo discurso”.

No Seminário XVII Lacan concebeu a problemática do gozo como operadora de uma subversão na ética psicanalítica. (LAURENT, 1992). O movimento estudantil ocorrido na época foi tratado como sintoma da política da época decorrente de algo que estava ao alcance da psicanálise: o discurso do mestre. Nogueira (1999) ao discutir esta subversão refere que Lacan denominou o discurso analítico como operador de uma subversão no discurso corrente, o discurso do mestre exercia um domínio por meio do poder do conhecimento e das leis positivas.

Pode-se dizer ainda que o seminário XVII inaugurou uma concepção sobre a linguagem que possibilitaria a abertura para a existência de um discurso sem palavras, da relevância do saber articulando-se formalmente de maneira distinta ao conhecimento. O saber concebido como relações simbólicas situando os falantes em lugares sociais revelando uma nova perspectiva de investigação e transformação para a psicanálise (Nogueira, 1999).

Assim, inicia-se a compreensão sobre os diferentes discursos que são explorados neste estudo. Vegh (2001, p. 16) destaca uma distinção importante entre discurso e linguagem e entre discurso e palavra, produzindo uma leitura muito particular dos acontecimentos que permeou a escrita do seminário *XVII* pois abordava os laços sociais possíveis apesar do real impossível.

Freud já havia apresentado em “*Prefácio à juventude desorientada de Aichhorn*” (1980b/1925) uma concepção sobre os laços sociais referindo-se a três profissões consideradas para ele como impossíveis: governar, educar e curar. Mais tarde, em “*Análise terminável e interminável*” (1980c /1937) curar é substituído por analisar. Essas profissões representam na teoria freudiana diferentes maneiras de fazer laço. Com efeito, afirmar que educar, por exemplo, é uma tarefa impossível é partir de uma referência importante: há algo de ineducável na tarefa educativa, ou seja, sempre haverá uma espécie de fracasso nesta forma de laço, assim como em qualquer outra.

Adequando-se as premissas de Freud, Lacan vai operar um redimensionamento nas formulações sobre o discurso como fundador do laço social (RAHME, 2010). Os discursos funcionariam como aparelhos de linguagem que

estruturam modos de posicionamento e de enlaçamentos estáveis com o outro, os quais ele denominou como discursos.

Nota-se que Lacan (1969-1970/1992) considerou, em sua teoria dos discursos, a possibilidade de quatro maneiras de se fazer laço social, que por coincidência ou não, vão encobrir as três profissões citadas por Freud. Lacan incluiu ainda a modalidade de laço inaugurada pela histérica, embasada no fazer desejar (1969-1970/1992), embora não se tratando de uma profissão completou assim as quatro diferentes maneiras de nos relacionarmos com o outro e, conseqüentemente, inaugurando quatro modalidades de discurso: o discurso do mestre, o discurso da histérica, o discurso universitário e o discurso do analista.

Ainda no Seminário XVII Lacan:

“Tratou de reconsiderar a questão do Pai e o estatuto da verdade em nosso mundo atravessado pelas produções da ciência. Dos discursos destacados por ele, o do Mestre faz referência à de governar, o Discurso da Universidade faz referência à impossibilidade de educar e o Discurso do Analista, à impossibilidade de analisar, acrescentando-se a isto o Discurso da Histérica que faz referência à impossibilidade de histericizar-se de verdade, ou seja, à impossibilidade de “fazer desejar”. Lacan de que ele seja apreendido totalmente, como se evidencia nos ideais da ciência. Tantos impossíveis tentando capturar o real do gozo (PENNA, 2003, p. 91).

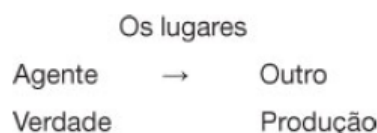
Defende-se ainda que o intuito de Lacan era realizar uma apreciação do que se estabelece na cultura como laço social. Os laços sociais compreendidos como discursos poderiam ser produzidos pela linguagem realizando a função de estabelecer laços e identificar de que lugar se fala. Assim, a maneira como o sujeito se situa em relação a seu ser, seria uma regulação do gozo, um esforço do falasser para canalizar as formas do gozo com o simbólico, e/ou, com o significante (SOUÉIX, 1997, p. 40).

Nesta linha, ratifica Quinet (1999), todo discurso tomado como laço social seria um modo de aparelhar o gozo utilizando-se da linguagem, levando-se em consideração de que todo laço social implicaria em um enquadramento da pulsão, o que resultaria em uma perda de gozo.

Esta noção de discurso apresentada por Lacan (1969/1970, p. 11) ao mesmo tempo em que transcendeu a etimologia da palavra e lhe deu outro significado social possibilitou a análise de fenômenos que embora anteriores à fala são capazes de influências comportamentais e sociais diretas:

“É que sem palavras, na verdade, ele pode muito bem subsistir. Subsiste em certas relações fundamentais. Estas literalmente, não poderiam se manter senão pela linguagem. Mediante o instrumento da linguagem instauram-se certos números de relações estáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas. Não há necessidade destas para que nossas condutas, nossos atos, eventualmente se inscrevam no âmbito de certos enunciados primordiais. O discurso prescindiria a palavra, ultrapassando sua função de mediadora na relação como o outro. Ele é anterior à fala e como tal governa a palavra. Ao dirigirmos a um outro, situamos e imprimimos nesse posicionamento e nesse enlaçamento um terceiro que nos ancora e fundamenta nas tramas do liame-social” Lacan (1969/1970, p. 11).

De forma explicativa (e como brevemente aludido anteriormente), observa-se que as quatro variações discursivas serão determinadas por uma composição de quatro elementos (os significantes S1 e S2, o sujeito \$ e o objeto “a”) distribuídos em quatro lugares (o agente, o outro, a produção e a verdade). Nas palavras de Lacan: "esse aparelho de quatro patas, com quatro posições, pode servir para definir quatro discursos radicais" (1969-1970/1992, p. 18), sinalizados abaixo:



Conforme explica Almeida (2010), os lugares poderão ser ocupados por quatro elementos distintos e a cada quarto giro tenderão a formar um novo modo discursivo. No entanto, tal aparelho discursivo é dotado de um movimento que gira no sentido horário e que podemos ler da seguinte maneira: um agente movido por uma verdade se dirige a um outro que responde com sua produção. Em outras palavras, a dominante de cada laço é agente de uma verdade que tem a intenção de fazer com que o outro produza algo.



Na parte inferior esquerda, o que figura sob o desejo é o lugar da verdade. Sob o outro, é aquele onde se produz a perda, a perda de gozo da qual extraímos a função do mais-de-gozar (ALMEIDA, 2010, p. 98). Essa fórmula segundo Lacan, deve ser

tomada como uma topologia que funda um campo operatório e formaliza os discursos já inscritos naquilo que se denominou dizer que funciona como realidade, “a do discurso que já está no mundo e que o sustenta” (ALMEIDA, 2010.p. 13) possibilitando a sua escritura e o modo de operar o seu funcionamento:

desejo → outro
verdade // perda

Este esquema lacaniano retrata uma estrutura matriz dividida em dois campos: o do sujeito (do desejo) e o do Outro. Segundo Souza (2003, apud Passone, 2013) e Quinet (2006, 2009 apud Passone, 2013) têm-se nessa matriz, os lugares e os elementos constitutivos e operacionais do “aparelho algébrico”: o agente do discurso (aquele de onde o discurso procede), o outro do discurso (aquele que faz o discurso trabalhar), o produto (aquilo que o discurso produz) e a verdade (causa do desejo) encoberta sob a posição do agente.

A verdade, por sua vez, é a posição fundamental de todo discurso, ela fica desassociada de seu agente, ou seja, existe uma verdade por detrás daquele que opera o discurso, é nela que mostra a realidade da posição que o agente se sustenta. Esta verdade surge por sua vez no inconsciente pois ela está recalcada (LACAN, 1969-1970/1992).

Os quatro elementos utilizados por Lacan (1969-70), ou seja, S1: significante mestre; S2: saber; \$: sujeito; “a”: objeto mais-de-gozar, são direcionados com o objetivo de fornecer uma sequência ordenada, essa sequência deve ser lida sempre da esquerda para direita com o objetivo de que a cada um quarto de volta o resultado seja um discurso diferente. Esses quatro elementos circulam pelos quatro lugares fixos e sempre no sentido horário combinados em equações articuladas de modo a estabelecer uma relação em que o primeiro algoritmo do matema se estabelece como condição lógica para o segundo (DETLEFSEN; MCCARTY; BACON, 2004).

De acordo com Lacan, as estruturas discursivas:

“Em apreço nada mais seriam do que a articulação significante, o aparelho, cuja mera presença, o status existente, domina e governa tudo o que pode eventualmente surgir de palavras. São discursos sem a palavra, que vem em seguida alojar-se neles. Assim, pode me dizer, a propósito desse fenômeno embriagador chamado tomar a palavra, que certas demarcações do discurso nas qual isto se inserem seriam talvez de tal natureza que, vez por outra, não

se a toma sem saber o que se está fazendo (LACAN, 1969-1970, p. 158-159)

Com esses quatro elementos Lacan estruturou os matemas dos quatro discursos, demonstrados abaixo:



Pelos matemas observam-se as reflexões apontadas que levaram Lacan a suas argumentações. Trataremos de cada discurso em separado para sustentar posteriormente o uso do conceito do discurso do capitalista motivo maior da investigação deste trabalho.

2.2.1 O Discurso universitário

Dentro da teoria do discurso lacaniana o discurso universitário apresenta-se como aquele que pretende exercer seu comando pelo saber ao observar a posição do S_2 como agente dominante do discurso. Ter o saber no comando é considerar a possibilidade de haver um saber poderoso e universal.

Assim como observado nas iniciativas do movimento estudantil, seja no contexto de Lacan, seja no contexto contemporâneo, o discurso universitário se apresenta com o saber (S_2) no lugar de senhor, tiranizando o outro, tratando-o como objeto (a), como resto, como coisa (ALMEIDA, 2010).

Para Souza (2003), no discurso universitário, o saber parece poder ser traduzido em um conhecimento organizado e cumulativo, no entanto, susceptível em transformar-se em uma burocracia capaz de apagar não apenas o desejo, mas o desejo de saber. Consequentemente, o saber (S_2) ocupa a posição dominante e se dirige ao outro como objeto (a) para produzir o sujeito dividido ($\$$).

Um exemplo dessa relação pode ser observado no ensino que se dá pela aplicação do saber como universal, mas que é sustentado por autores ou inventores (S1) desse saber. Nesta mesma linha Nanclares (2001) situa no lugar do agente o S₂, o saber com seu limite. A partir deste limite não reconhecido, dirige-se ao outro na posição do outro como objeto “a”. O sujeito (\$) produto do discurso universitário, é um sujeito desafetado, um mero repetidor de enunciados, engessado, petrificado nos quais não se faz presente com seu desejo, no entanto, caso o sujeito se recuse a se deixar formatar pelo discurso universitário irá se rebelar, se tornando um sujeito revoltado (ALMEIDA, 2010).

Por esta razão, esse discurso é frequentemente tomado em seu aspecto mais pejorativo, pois estaria ligado a um tipo de transmissão de saber, próprio da transmissão do ensino universitário. Se o discurso universitário articula uma relação estreita entre saber e educar, entraria em contradição como princípio do impossível do discurso, retomando o que Freud definiu à tarefa de educar. Deixaria de lado, sem reconhecer, o que resta de toda relação de ensino, toda relação do sujeito ao Outro: objeto “a” (NANCLARES, 2001, p. 114).

Esse aspecto pejorativo no discurso universitário vai referir-se ao que dele é produzido e o que é descartado, o sujeito. Lacan sustenta que o lugar do “a” no discurso universitário é o do explorado: “na articulação do discurso universitário que esboço, o ‘a’ está no lugar do de quê? No lugar, digamos, do explorado pelo discurso universitário, que é facilmente reconhecível – trata-se do estudante” (Lacan, 1969-1970 [1992], p. 139).

O estudante no ambiente da universidade não é levado em conta no que se refere à sua subjetividade, não importa o desejo que o moveu na escolha de seu curso, suas expectativas quanto à universidade, suas dificuldades, o que o conduz a um arrefecimento de seu desejo. No entanto, o que importa ao discurso universitário é que ele se submeta aos seus propósitos, como bem demonstra Alberti (2009):

É exatamente o que o estudante experimenta dentro da universidade: o desejo que o fez entrar no curso superior vai murchando, e ele vai se dando conta de que aquilo que ele queria aprender, que ele imaginava que fosse aprender, está bem longe das salas de aula que frequenta. Este estudante, com suas questões subjetivas, suas dificuldades, o desejo que o leva à universidade que jamais é não só satisfeito como muitas vezes é sequer tocado, é convocado a submeter-se aos desígnios da universidade que visa fundamentalmente à parceria com o discurso do capital (Alberti, 2009, p. 121-122).

Nota-se então esse possível descarte do sujeito no discurso universitário acontece por que a verdade - a verdade do sujeito - é rejeitada em prol do mandamento de tudo saber. O mestre da ciência universitária é o saber e nada pode detê-la como esclarece Quinet (1999) tudo que é tratado pelo saber é considerado um objeto (a) mesmo quando são homens e mulheres tratados epistemicamente.

No nível da verdade encontra-se o significante mestre que opera a ordem do mestre (Lacan 1969-70), que será tratado com profundidade ainda neste capítulo. Isso demonstra que ao colocar S_1 no lugar da verdade, o discurso universitário garante que ela possa ser dita. Segundo Pepe (2001), tendo o discurso universitário S_1 no lugar da verdade, não quer dizer que S_1 represente a falta, pelo contrário, a universidade não encara S_1 como falta, mas sim o saber absolutizado em sua transmissão e apreensão. O saber no lugar do agente opera como verdadeiro a despeito de não estar acabado é considerado inquestionável e passível de se tornar absoluto.

De acordo com Pepe (2001), o discurso universitário é o discurso que de maneira mais eficiente permite articular a subjetividade do educador e seu mal-estar, considerando que ao educador cabe sustentar um discurso que promete dominar o mundo objetivado através de um saber que se supõe totalizante e verdadeiro. O saber, sendo assim, reduzido à pura letra inscrita e escrita é transmissível por si só, fazendo com que aquele que se encarrega de sua transmissão seja zerificado como sujeito. Deste modo, percebemos que o ideal do agenciamento do saber é estruturalmente irrealizável, não apenas porque o saber absoluto não existe, mas principalmente pela estrutura de discurso em que ele é viabilizado.

Quinet (1999) reitera que a ciência pode se desenvolver segundo o discurso universitário onde o saber é quem manda, pois se encontra no lugar do comando, ocupado inicialmente pelo (S_1). Assim, podemos continuar a formulação do imperativo epistemológico: "Não importa o que aconteça, continue avançando; continue trabalhando para o saber". "Não importa os meios nem os fins - não deixe de produzir saber".

Por fim, de acordo com Almeida (2010), o discurso universitário que é portador da promessa de produzir sujeitos racionais, pensantes e senhores do saber, acaba por produzir sujeitos divididos. O modo de saber proposto pelo discurso universitário que se propõe a ser totalmente apreendido e transmitido peca por excluir o sujeito do desejo recalando a verdade da causa que o engendra. Entendemos, portanto, que em tal discurso importa "o que se diz" e não "quem diz", é o enunciado sem

enunciação, que é exatamente o ideal científico: produzir um saber que não contenha nenhum S_1 do cientista, do pesquisador ou do autor. A busca da tão sonhada neutralidade científica fica evidenciada nesse discurso, na sua tentativa de ocultar o S_1 (Almeida, 2010).

2.2.2 O Discurso da histérica

O discurso da histeria é obtido pelo matema de Lacan com o movimento de um quarto-de-giro partindo do discurso do Mestre. Neste discurso a dominante em questão, representada pelo $\$$ é o sintoma. O sintoma assume a posição dominante. A histérica se dirige a um Outro como mestre (S_1), para que ele produza saber (S_2). De acordo com Lacan (1992), a verdade da histérica é que precisa ser o objeto a para ser desejada.

A histérica toma o outro como mestre (S_1) ao qual irá dirigir sua demanda de cura do sintoma (Jorge, 2002). Desta forma, observando a produção do discurso da Histérica, obtemos o saber no lugar da produção e que se coloca no campo do Outro. Tal saber é resultante da interrogação por parte da histérica em relação ao mestre, assim como ocorreu na história da Psicanálise da qual Freud foi impelido pelas históricas a produzir um saber (OLIVEIRA, 2002). Há neste laço social uma provocação de um desejo no outro e uma consequente produção de saber (QUINET, 2009).

Lacan é categórico em seu enunciado: "A histérica quer um mestre" (1969-1970/1992, p. 111), trazendo então a concepção do discurso de histeria onde o sujeito do inconsciente ($\$$) com seus sintomas dirige-se ao mestre (S_1), demandando que ele produza um saber (S_2) sobre ele. Mas a verdade em jogo nesse discurso é que a histérica goza com seu sintoma, e o saber produzido pelo outro nunca dará conta do gozo, porque afinal o gozo está sob a barra, inconsciente (ALMEIDA, 2010).

Flesler (2001) salienta que este discurso não se dá a partir de uma perspectiva nosográfica, mas se refere ao discurso do analisante, num sentido de ter que histericizar o discurso do paciente. Lacan designou este como discurso da histérica ou como tempos da infância. Trata-se do discurso que põe no lugar do agente o sujeito dividido, no lugar do outro o significante mestre, no lugar da verdade o mais de gozar

e no lugar da produção, o saber. Da mesma maneira que o mestre deseja comandar, o que a histérica quer quando agencia seu discurso é fazer desejar, colocar-se como causadora do desejo do outro. Por isso, a histérica se coloca como preciosa para o outro, ela demanda do outro que ele seja seu S_1 , seu amo (1969-1970/1992). Nas palavras de Lacan, o que a histérica quer é "um mestre sobre o qual ela reine. Ela reina e ele não governa" (1969-1970/1992, p. 122).

2.2.3 O Discurso do analista

O discurso do analista é o discurso inaugurado pela psicanálise. No discurso do analista o mais-de-gozar assume a posição dominante, ou seja, o analista, na posição de objeto, dirige-se ao outro como sujeito para que ele produza um significante de sua singularidade. É do lado do analista que há saber. O saber aqui ocupa o lugar da verdade: "É do seu lado que há S_2 , que há saber – que ele adquira esse saber escutando seu analisante, quer seja um saber já adquirido, localizável, isto pode, em certo nível, ser limitado ao *savoir-faire* analítico" (Lacan, 1992, p. 33).

O discurso do analista é o discurso que ocupa o lugar de causa de desejo (a), e sustentado pelo próprio inconsciente (S_2), interroga o sujeito como tal (\$), levando-o a produzir significantes mestres (S_1) (PEREIRA, 2016, p. 193).

De acordo com Amigo (2001), a posição de dominância nesse discurso faz semblante e não pode ser sem sua presença. A autora reitera que no discurso do analista no lugar do agente Lacan coloca o objeto "a", justamente que do real não se deixa governar, nem educar, nem analisar sem resto. Esse "a" é justamente o assinalador do que resta da operação da subjetividade. Assinala a autora que o analista neste discurso não é massa real, não é substância, não é objeto de gozo e ocuparia o lugar de agente apenas enquanto semblante. O semblante de "a" não é o ser. O semblante de "a" "consiste em fazer acreditar que há algo onde não há nada", assim o analista motiva a vinda do desejo do analisando causando o desejo, mas não servindo como objeto de gozo. (AMIGO, 2001, p. 80)

Ainda de acordo com Amigo (2001), o lugar do Outro no discurso do analista não será ocupado por um outro gozador deste resto que precede ao ato analítico. O outro aparece como \$ que faz do Outro um não todo. No lugar da produção, irá

aparecer o significante unário, mas estando num lugar distinto do discurso do mestre, tomará sobre si outro valor de significação.

No discurso do analista (S_1) é algo que produz outro estilo de significante mestre. No lugar da verdade estará alojado o significante binário, o significante do saber inconsciente. Estando no lugar da verdade, o saber sustenta sobre si o “a” que neste discurso faz o sujeito aceder à outra relação mais eficaz com sua massa de saber, produzindo outro significante mestre (Amigo, 2001, p. 81).

Apesar de todos os discursos possuírem o “a” em sua formulação, é no discurso do analista que ele será colocado numa posição privilegiada, de agenciador. Lacan dirá que a posição do analista deve se encontrar no polo oposto a toda vontade de dominar (1969-1970/1992). "Oferecer-se como ponto de mira para o desejo de saber", (1969-1970/1992, p. 100), "oferecer-se como causa de desejo" (1969-1970/1992, p. 99).

Contribuindo com essas alusões, Passone (2013, pág. 414), ao discorrer sobre o discurso do analista, refere que este discurso é o único em que a causa do laço social coincide com o objeto causa do desejo, permitindo ao sujeito se inscrever simbolicamente por meio de seu dizer frente ao impossível do real, do gozo, da sua sexualidade, da sua singularidade. Reitera que ao contrário, pode-se dizer que os discursos do mestre e do universitário consolidam o campo do domínio, ou seja, os discursos no avesso da Psicanálise:

“Quando se toma um laço social, pode-se avaliar em qual discurso se está através da dominante ou daquilo que esse discurso confessa querer dominar. Todo discurso que trata o outro como objeto pode ser chamado de discurso universitário. Todo laço social que trata o outro como um mestre é discurso da histórica. Quando alguém trata o outro como um escravo ou como um saber produzir, estamos no discurso do mestre. *O discurso do analista é o único laço social que trata o outro como sujeito*. Quando não é assim, estamos tratando o outro ou como objeto, ou como um mestre, ou como escravo (QUINET, 2006, p.35) ”.

Outra particularidade do discurso do analista é ser o único que trata o outro como sujeito $\$$. No discurso do mestre, por exemplo, o outro é tratado como escravo, no discurso da histórica o outro é tratado como mestre e no discurso universitário o outro é considerado objeto. Tratar o outro como sujeito é possibilitar que ele se manifeste com sua singularidade, com seu S_1 , produto do discurso do analista. Mas o sujeito considerado pela psicanálise é o $\$$ - sujeito do inconsciente - que ao tomar a

palavra não pode dizer tudo, na medida em que não é unívoco. Sendo assim, o que o \$ vai deixar aparecer são seus equívocos - o mal-entendido - para que disso emergja, como produto do discurso o S1: os significantes singulares de cada sujeito. O sujeito (\$) no discurso do analista é, portanto, um sujeito ativo, inventivo, criativo, um sujeito que trabalha que não está pronto e acabado (ALMEIDA, 2010).

No lugar de S₂ no discurso do analista, encontramos também sua mola propulsora, na medida em que o outro supõe que o agente possui um saber sobre ele. A isso Freud nomeou de transferência, fundamental para que tal discurso possa se dar. Entretanto, o agente do discurso do analista opera como objeto, o que implica que não fará uso do saber para exercer domínio sobre o outro (ALMEIDA, 2010).

Desta forma, entende-se que o analista não domina o outro nem pelo saber (como no discurso universitário), nem pelo poder (como no discurso do mestre), nem pela sedução (como no discurso da histérica), seu comando só pode se dar pela transferência, por aquilo que o agente permite que o outro deposite nele. Se a função do analista não é dominar Lacan dirá que: "será de causar o desejo" (1969-1970/1992 p.168), provocar o desejo de saber no outro. Há algo de uma aproximação entre o discurso da histérica e o discurso do analista no que toca a provocar o desejo do outro, entretanto o que o discurso do analista apresenta de diferente é que, ao contrário da histérica, o analista é capaz de se colocar na posição de objeto para provocar desejo (ALMEIDA, 2010).

Por fim, no Seminário 17 – *O Averso da psicanálise*, Lacan ([1969-1970] 1992) menciona uma mutação conferindo ao Discurso do Mestre seu estilo capitalista (Lacan, 1969/1970; 1992, pág. 160). Esse estilo tributário de uma pequena inversão entre o significante e o sujeito será suficiente para constituir o que ele denominará em *Televisão*, o único discurso que não fomenta necessariamente o laço-social e não irá, portanto, obedecer à lógica dos giros discursivos, o discurso do capitalista (SOLER, 1998, p.167).

2.2.4 O Discurso do mestre

Adotou-se discorrer sobre o Discurso do Mestre como o penúltimo por considerar que sua base teórica sustentará o Discurso do Capitalista, investigação central desta dissertação. Ainda porque o discurso do Mestre representa a postura própria ao usuário da linguagem. Consideremos também que a linguagem é causa do

discurso do mestre e sua estrutura é a mesma desse discurso (JORGE, 2002, p. 29). É a partir deste que encontraremos os demais discursos ao realizarmos quartos-de-giro a partir do discurso do Mestre.

O Discurso do Mestre é o discurso por excelência da dominação. Nesse discurso o dominante é a lei, que encarna o mestre e leva o outro a produzir objetos de gozo. No discurso do mestre, o governo parece se instaurar a partir de leis, projetos ou programas (S_1), mas na verdade, o que está escamoteado é que existem sempre sujeitos (\$) sustentando esse governar. Esta compreensão do mecanismo do discurso do mestre no qual o S_1 ocupa o lugar dominante indica que o mestre estará com a verdade, com a lei, com o poder. O escravo estará como seu outro possível nessa relação: o saber (S_2) e o gozo (a). Nesse discurso o mestre comanda, mas não sabe fazer.

O saber está com o escravo, é o escravo quem sabe e sabe ainda mais o que o mestre quer (ALMEIDA, 2010). No Discurso do mestre o governante (S_1), apoiando e camuflando sua subjetividade castrada, sua falta (\$), submete o discípulo que tem verdadeiramente o saber (S_2) a produzir objetos (a) para o próprio gozo e usufruto do mestre. Dirá Lacan (1969-1970/1992) ao mestre cabe dar uma ordem para que as coisas funcionem, não importa porque ou como funcionem. A dominante do discurso só age sustentada por uma verdade, ainda que uma meia-verdade e como é possível, situada sob a barra. Isso quer dizer que tal verdade também não é óbvia, está oculta, escamoteada.

A verdade que fica escamoteada no discurso do mestre é o \$, o sujeito barrado, ou seja, o que o discurso do mestre escamoteia é que na verdade o mestre é castrado (ALMEIDA, 2010). E por fim, o que o discurso do mestre produz é o “a”, para o escravo um mais-de-gozar, porque afinal é um gozo que ele produz apenas para satisfazer o mestre. Ao se colocar na posição de mestria o agente sempre trata o outro como escravo, exercendo sobre ele poder de governo para fazê-lo produzir gozo, gozo para satisfazer o mestre. Esse é o discurso do governo, do comando e fundador de grande parte das instituições modernas (Almeida, 2010).

Este discurso se nivelaria no campo da educação ao saber-fazer (PEREIRA, 2016, p. 192). Esse é o discurso do inconsciente onde S_1 , denominado o significante mestre, significante que representa o sujeito para outro significante. O S_2 , estando no lugar do outro tratará do saber do gozo do Outro. O sujeito \$ está dividido pelo efeito dos significantes S_1 e S_2 . Esta lógica não esgota a descrição da estrutura do sujeito,

onde o S_1 representa o sujeito para o S_2 cai um resto, o objeto “a”, cuja função é extraída da repetição do falante. Lacan neste ponto retoma o conceito de repetição em Freud, esta repetição seria um limite daquilo que é chamado de gozo na relação entre o sujeito e o saber. O S_2 no discurso do mestre, localizado na posição do outro, vai representar o escravo descrito na dialética hegeliana do senhor e do escravo (WAINSTEIN, 2001, pág. 25 e 27).

2.2.5 O discurso do capitalista

Ao estudar o processo de consolidação da educação profissional percebe-se o agenciamento de um discurso onde a questão de ordem é governar. Porém, a lógica que sustentou a uso da mão de obra não só germinou como abriu o caminho para o agenciamento de outro discurso ao que Dufour (2005) chamou de capitalismo tardio em referência ao discurso do capitalista.

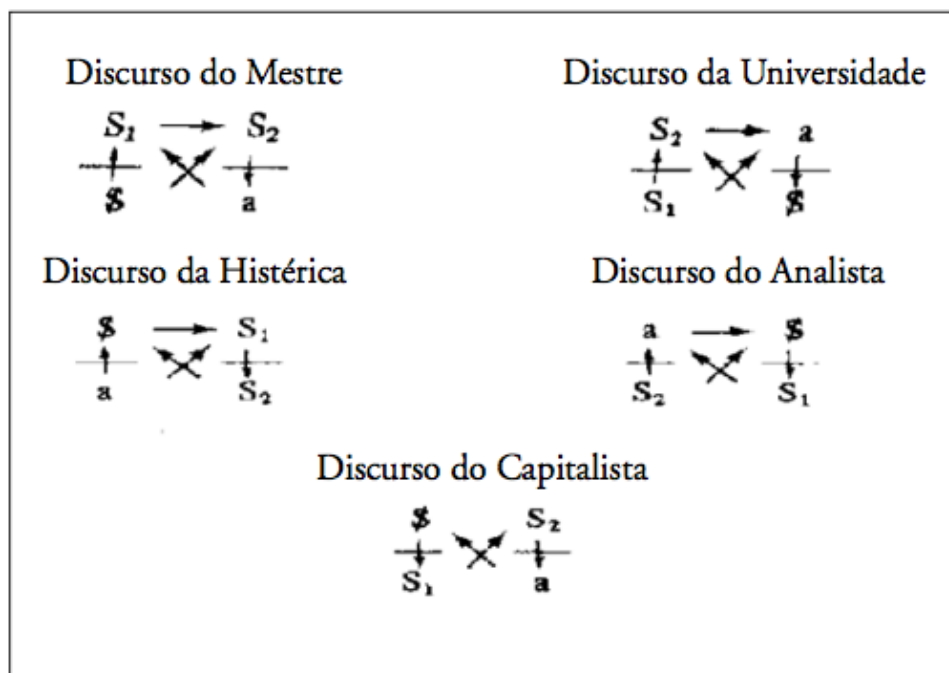
Em 06 de janeiro de 1972 na cidade de Milão, Lacan, a partir de suas interrogações sobre o lugar da psicanálise na cultura, na política e sobre a posição política do analista, propôs a teoria do discurso do capitalista. No “Seminário XVII” Lacan, já antevendo as tendências de uma sociedade que apontava em direção a outros rumos, principalmente devido às influências do industrialismo e do capitalismo industrial, evocou o ínfimo giro (BRAUNSTEIN, 2010).

Os argumentos oferecidos por Lacan na década de 70 para compreensão do discurso do capitalista auxilia a compreensão da preposição do discurso como laço social, entretanto, chama a atenção para o paradoxo retratado por Lebrun (2004) que no contemporâneo há uma tendência à substituição dos laços sociais por tudo aquilo que poderia ser coisificado, anulando o encontro com o outro e desfazendo o laço social ao invés de enlaçá-lo, ratificando a ideologia do lucro (Soler, 2011).

E na economia neoliberal da sociedade contemporânea percebe-se um deslizamento discursivo, pois o trabalho se sustenta mais como a base da produção do valor. O capital não é mais essencialmente constituído pela mais-valia originada da superprodução apropriada no processo de exploração do proletário. O capital vai apostar cada vez mais nas atividades de alto valor agregado (pesquisa, engenharia genética, Internet, informação, mídia...), que dispensam em grande parte o trabalho

assalariado, e centra-se numa economia virtual que consiste, essencialmente, em criar muito dinheiro com quase nada, vendendo muito caro o que ainda não existe (Dias, 2006, p. 251).

Assim, Lacan apresentou os quatro matemas mais um, o matema da representação do discurso do capitalista:



Observa-se pela direção das setas que representa o discurso do capitalista, não haver relação entre o agente e o outro, por esse motivo foi apresentado como exceção aos discursos radicais. A seta sai diretamente do objeto “a”, mais-de-goza direção ao sujeito barrado (\$) na posição de agente indicando que o objeto-mercadoria se torna causa do desejo do sujeito” (MRECH; RAHAME, 2010). “O sujeito é um semblante de amo, pois é o objeto o sustentador desse discurso, o que indica um apagamento do sujeito diante do objeto” (MRECH; RAHAME, 2010). Para Braustein (2010, p.148), Lacan conseguiu trazer outra realidade para os laços sociais a partir deste discurso:

“Tudo começa por uma noção que já é quase convencional e que leva a distinguir entre o *mestre antigo* – que promovia a formação de indivíduos juridicamente regulados em sua relação com o Soberano, súditos obedientes dotados de direitos e deveres – e o *mestre moderno* – que incita a satisfação direta de aspirações e demandas, roçando e perfurando as linhas de fronteira (*borderlines*) da lei. Um mestre era aquele da repressão e um novo mestre era este, que comanda o gozo. Um novo

discurso, variante do anterior, teria emergido há uns três séculos e decretado paulatinamente o ocaso do discurso do mestre clássico. Essa nova modalidade de dominação foi proclamada e enunciada por Lacan com um termo pertinente: *discurso do capitalista* (p.148) ”.

O discurso do capitalista embora o nome leve a entender, não está apenas ligado à lógica capitalista nas relações ou na detecção da mais valia e/ou do mais-de-gozar (BRAUNSTEIN, 2010). De acordo com o próprio Lacan:

“Trata-se, em suma, de pormos uma coisa à prova: se a chave dos diversos problemas que se proporão a nós não está em nos colocarmos no nível do efeito da articulação capitalista que deixei na sombra no ano passado, ao lhes fornecer apenas sua raiz no discurso do mestre. Talvez eu possa dar-lhes um pouco mais este ano. (LACAN, 1971/2009, p. 36) ”

Esse discurso propõe um funcionamento que opera sem tropeços e sem corte, sem ponto de basta. De um ponto de vista histórico, talvez se possa dizer que o discurso do capitalista nasceu no momento em que o mestre tratou de se apropriar do saber produzido pelo escravo. O escravo que antes trabalhava e ocupava o lugar do saber e do gozo (à direita do matema). Ele detinha o saber sobre o trabalho que produzia. As ciências e a própria universidade, mais tarde, determinaram uma mudança dessa relação universalizando o saber do escravo.

Esse esboço pela matriz da lógica do mestre requer pensar que o discurso do capitalista tem uma estrutura de linguagem, mas nele o sujeito não se constitui nos intervalos entre os significantes. Em sua apresentação, Lacan considerou:

“Mas a história mostra que ele viveu durante séculos, esse discurso [do mestre], de maneira lucrativa para todo mundo, até um certo desvio em que, em razão de um ínfimo deslizamento, que passou despercebido aos próprios interessados, tornou-se o discurso do capitalismo, do qual não teríamos a menor ideia se Marx não se houvesse empenhado em completá-lo, em lhe dar seu sujeito, o proletário, graças a quê o discurso do capitalismo propagou-se por todas as regiões em que impera a forma do Estado marxista. (LACAN, 1971-1972/2011, p. 88) ”

Na lógica do mestre, o trabalho permanecia do lado do escravo e era fruto da exploração do homem pelo homem. Freud diz que “a atividade profissional traz uma satisfação particular quando foi escolhida livremente” (FREUD, p.80). No entanto,

mesmo no modelo coercitivo do discurso do mestre era o escravo que detinha o saber, e é a partir daí que ele pode negociar com o mestre. Quando Marx apontou que os trabalhadores unidos poderiam parar as máquinas e obrigar o patrão a negociar através de greves, estava hegeliano. Nesta realidade discursiva há exploração mas pode haver negociação: o gozo libidinal não está excluído e estava do lado do trabalhador (PASSONE, 2013 apud Quinet 2006).

A transformação do discurso do mestre em discurso do capitalista é aparentemente sutil, onde o agente agora é o sujeito, mas ele não agencia nada. Ele é apenas “o testa de ferro” do discurso e quem permanece no comando é o mestre, escondido no lugar da verdade. O trabalhador continua a ser escravo, mas agora já não sabe mais quem o explora, pois, o capital não possui mais face (Mrech e Rhame, 2010).

Voltolini (2015) ratifica:

Lacan (1972) escreve a posição perversa no “matema” do discurso do capitalista, invertendo a seta que nos discursos anteriores sempre aparecia partindo do lugar da verdade para o do agente e indicando uma relação de determinação (verdade = agente). Ou seja, a verdade, inconsciente, determina o agente que, por causa disso, é sempre um agente agido, segundo o que demonstrou, desde o início, a experiência analítica. No discurso do capitalista, Lacan escreve o agente determinando a verdade (agente = verdade) e estabelecendo, a partir de si mesmo, sem determinação anterior, a verdade que ele quer que valha como regra para todos (Voltolini, 2015, p. 223).

Lemos (2016) reforça o pensamento de Voltolini (2015):

(...)a verdade (S_1) dirige-se ao outro (S_2), que é desapropriado de seu lugar de saber e reduzido ao seu lugar de gozo. Quando S_1 se dirige a S_2 , produz os gadgets, que se identificam com o mais-de-gozar e que em tese satisfazem o saber (S_2). O que ocorre é que o acesso ao mais-de-gozar que deveria conservar-se distante do sujeito, como pressuposto no discurso do mestre, agora é viabilizado, ao dar a ideia de que se pode foracluir a castração e fixando o sujeito no lugar que S_1 determina. O sujeito do significante é, então, ‘convocado’ ao seu ‘lugar’ de sujeito do gozo (LEMO, 2016, p.8).

Transmutado em um saber de mestre, ele passou a circular no mercado com valores especiais de troca, de uso e ainda, agregado de certo poder. Essa condição passou a fazer parte da própria dimensão da linguagem de alguma forma. Houve

(Lima, 2013) uma modificação no estatuto do saber responsável pela transmutação do discurso do mestre antigo para aquele que se constituiu como o discurso do capitalista.

Voltolini (2012) diz que a formalização deste discurso vai apontar para seu impasse que incorre numa impossibilidade lógica nos termos próprios da noção de discurso de que parte. Esta ideia da ausência de uma frenagem no discurso do capitalista já se apresentava em *Radiofonia*, ao se referir à mais-valia como: “a causa do desejo da qual a economia faz seu princípio da produção extensiva, portanto insaciável, da falta-de-gozar. Esta se acumula, por um lado, para aumentar os meios dessa produção como capital, por outro lado amplia o consumo, sem o qual essa produção seria inútil, justamente por sua inépcia para proporcionar um gozo com que possa tornar-se mais lenta” (LACAN, 1970/2003, p. 434).

Impõe-se o questionamento de um discurso que fosse do capitalista, pois este excluiria o ponto de impossibilidade inerente à definição de discurso de Lacan, desfazendo a ligação do discurso com o laço social. Pode-se acrescentar ainda que se tal ponto de impossibilidade inscrito nos discursos se reporta ao fato de a castração encontrar-se no cerne do que a psicanálise desbrava no terreno da verdade, o que distingue o discurso capitalista é justamente “a Verwerfung, a rejeição para fora de todos os campos do simbólico, com as consequências de que já falei — rejeição de quê? Da castração” (LACAN, 2011, p. 88 apud Voltolini 2012).

Souza (2008) também faz referência a essa operação essencial que Lacan sugere a esse novo discurso, a existência de uma Verwerfung da castração “uma rejeição da castração em todos os campos do simbólico”. Uma condição lógica e estrutural que traz suas consequências. Uma primeira delas é que esta Verwerfung da castração causa um apagamento da divisão estrutural do sujeito, determinando que ele se desligue do “não-saber sexual” do inconsciente. Um segundo efeito desta rejeição da castração é determinar o desaparecimento da disjunção que existe entre o lugar da produção e o lugar da Verdade, desta maneira o discurso do capitalista passa a se organizar numa circularidade completa onde todas as casas da tétrada podem ser alcançadas, diferente do que ocorre com os discursos radicais (Souza 2008).

Lacan insistiu que a produção capitalista e sua alienação não devem corresponder a uma condição que vem determinar o homem pelo trabalho. Ela deve ser considerada como uma consequência do que existe de real na própria estrutura

do desejo. É o real que vem ordenar não só o funcionamento mental como vem causar a própria diversidade dos laços sociais que estão implicados à textura dos discursos. Assim, o que vem determinar a alienação do sujeito é esse real que motiva o pensamento, pois o sujeito só faz isso de válido, ele pensa e isso “acarreta a submissão do valor de uso ao valor de troca”. (SOUZA, 2008).

Embora Lacan tenha considerado o discurso do capitalista uma nova forma de operar com a matriz discursiva do mestre, forjada pelos laços sociais que se estabelece do advento do sistema econômico, essa derivação, conforme aponta Cecchia (2012, p. 311 apud. Lerner) contou com a participação do discurso científico, na medida em que a ciência supõe um saber sem sujeito, numérico de natureza universal que não só se alicerça no discurso universitário, mas o fortalece. O discurso do capitalista percebeu que o saber também poderia ser transformado em mercadoria, um mercado para o saber.

As ciências entraram em campo para animar o discurso do capitalista desde quando ela ignora o sujeito do inconsciente, o sujeito é desligado do seu desejo e o Saber é transformado em objeto, adquirindo estatuto de um bem de consumo (SOUZA, 2008). Com a interferência da ciência, desenvolve-se cada vez mais um conhecimento sobre os “objetos” que passam a fazer parte das realidades do sujeito transformando o não-saber do inconsciente, em “falta de informação”.

Rezende (2008, p.30) diz que o mestre antigo ao se apropriar do saber transforma-o em um saber globalizado que adquire assim um estatuto de objeto, passando a ter valor e respeitando leis do mercado da oferta e da procura. O trabalhador perdeu, com isso, a dominância sobre o saber fazer. Não é mais o trabalhador que produz algo de um modo especial que só ele sabe como fazer de um jeito que lhe é particular. Com essa apropriação do saber fazer pelo senhor, pela ciência, qualquer um pode produzir qualquer produto desde que disponha dos aparatos tecnológicos e dos ensinamentos de como deve ser produzido obedecendo rigorosamente os padrões exigidos pelo mercado (Rezende, 2008, p. 30).

Ainda Rezende (2008, p. 31) para que possa produzir, precisa agrupar-se a outros que buscam a adquirir esse conhecimento específico sobre o como fazer em cursos e treinamentos o que faz lembrar as ações de professores que procuram a formação continuada. Foi exatamente essa apropriação do saber fazer pelo senhor (discurso universitário) que ofereceu as condições para o surgimento do discurso do capitalista.

Isto esta na base do pensamento de Lacan (1972) ao proferir estarmos vivendo uma nova etapa do mercado, o mercado de saber. Por isso Mrech e Rahme (2010) chamam a atenção que o matema do capitalista pode ser compreendido em dois sentidos: no paradigma da produção e no paradigma do consumo. Na produção, o trabalhador (\$) se dirige aos meios de produção e ao know-how (S_2) e com eles produz mercadorias (a), que nunca são suficientes; elas são apropriadas pelos donos da empresa ou pelos acionistas (S_1) e usadas para acumular mais e mais capital. Esse a-mais, contudo, precisa ser reempregado para aumentar a eficiência da produção e vencer a competição num círculo vicioso.

O que até então se constituía numa impossibilidade estrutural, discursiva e lógica do sujeito ter acesso ao objeto causa do desejo, agora, o objeto se transmuda num bem de consumo e passa a ser continuamente oferecido como uma promessa de satisfação possível para o sujeito. Nesse panorama, como o saber pertencia originalmente ao trabalhador (escravo antigo) este passa a ter um valor enquanto mercadoria que pode ser trocada, vendida, comprada.

A psicanálise vai indicar que o saber deixa de ser um atributo do trabalho do sujeito para ser um saber do mestre capitalista. Lacan (1969/70) assim retrata essa modificação no lugar do saber:

Pois este é precisamente o S_2 do senhor, mostrando o cerne do que está em jogo na nova tirania do saber. Isto é o que torna impossível que nesse lugar apareça, no curso do movimento histórico – como tínhamos talvez esperanças –, o que cabe à verdade. O sinal da verdade está agora em outro lugar. Ele deve ser produzido pelos que substituem o antigo escravo, isto é, pelos que são eles próprios produtos, como se diz, consumíveis tanto como os outros. *Sociedade de consumo*, dizem por aí. *Material humano*, como se enunciou num tempo – sob os aplausos de alguns. (LACAN, 1969-70/1992, p. 30).

No discurso do capitalista, diferente do que se apresenta no discurso do analista (LERNER, 2013), desejo e necessidades estão justapostos. Da organização dos elementos nesse discurso pode-se deduzir que não há relação direta entre consumidor e a ciência, o que implica dizer que o Saber não é comandado pela falta que está expressa na barra que divide o sujeito, mas pela possibilidade de relação entre o sujeito e o outro que se dá pela via dos objetos produzidos pela ciência segundo o imperativo do capital (LERNER, 2013, p. 121).

Dentro do ensino profissionalizante talvez possamos indicar esse laço particularizado nos limites desse discurso e por ele ser profundamente marcado, fato que irá alterar as relações em jogo em sua existência (relações pessoais, sociais, de trabalho e etc.).

O terceiro capítulo abrirá espaço para discussão destas questões e o aproveitamento das respostas dos questionários para aprofundar os efeitos desse discurso na escola técnica.

CAPÍTULO 3: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO PESQUISADO

3.1 A escola pesquisada

O estudo foi realizado em uma das escolas técnicas do Estado de São Paulo pertencente ao quadro de unidades do Centro Paula Souza. De acordo com o Governo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2017), está vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, e é responsável por administrar as Faculdades de Tecnologias (FATECs) e Escolas Técnicas (ETECs) estaduais. Além destas, existem as classes descentralizadas – unidades que funcionam em escolas estaduais convencionais com um ou mais cursos técnicos sob a supervisão de uma ETEC. Em 2017, estimou-se que estas escolas estariam presentes em mais de 300 municípios paulistas de acordo com último levantamento.

De acordo com o Governo do Estado (SÃO PAULO, 2017), as ETECs atendem cerca de 213 mil estudantes tanto no ensino médio regular e no ensino técnico modular, quanto no ensino médio integrado ao ensino médio (ETIM). Os cursos ofertados abrangem os setores: Negócios, Saúde, Industrial, Agropecuário e de Serviços. Já na graduação tecnológica oferecida pelas FATECs, os cursos são reconhecidos como profissionalizantes de nível superior ofertado através de curta duração (18 a 36 meses) e superaram a marca de 77 mil alunos matriculados no ano de 2017.

O contexto investigado neste estudo será restrito ao ambiente das ETECs, ou seja, apenas uma unidade escolar técnica que atua em regime de ensino médio, ensino técnico associado ao ensino médio, abrangendo jovens de 13 a 18 anos de idade e os cursos modulares que atendem jovens e adultos de qualquer idade, desde que tenham concluído ou estejam cursando ensino médio.

Abaixo, demonstra-se a estrutura administrativa das ETECs por meio do seu organograma funcional e da supervisão de ensino, identificando as regiões onde se localizam.

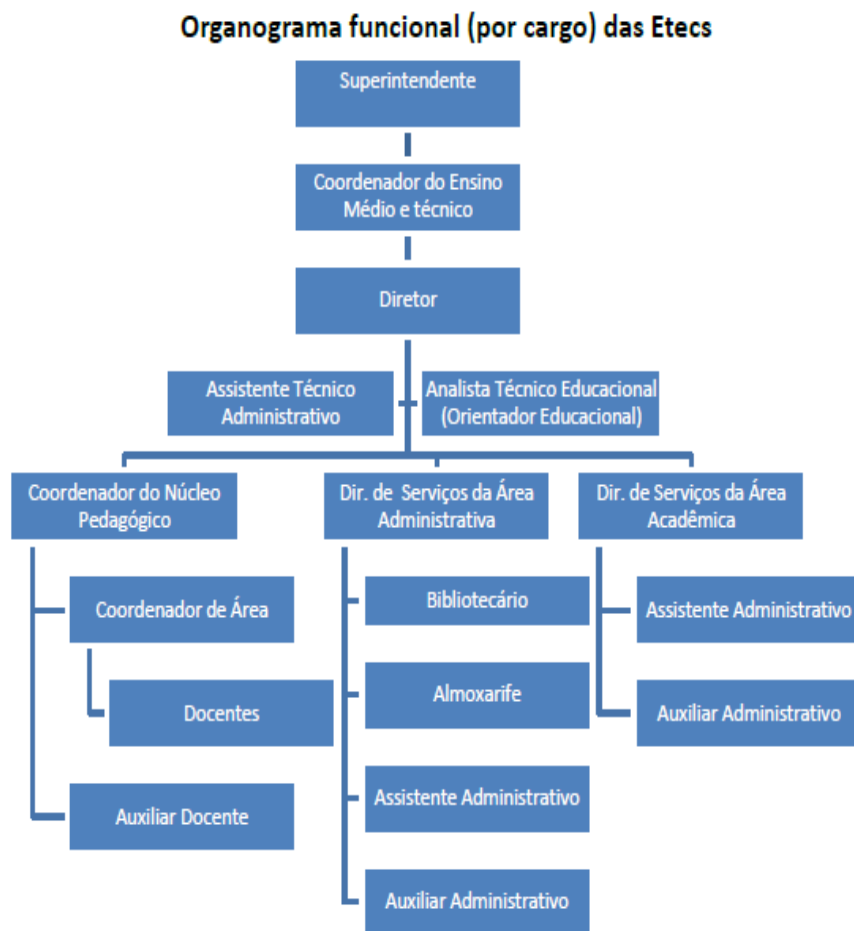


Figura 1: Organograma Funcional (por cargo) das Etecs
 Fonte: Manual CEETEPS para professor ingressante³

³ Manual do professor ingressante. Disponível em:
http://www.eteclencois.com.br/arquivos/Manual_Professor_Ingressante.pdf, acesso em 05/02/2018.

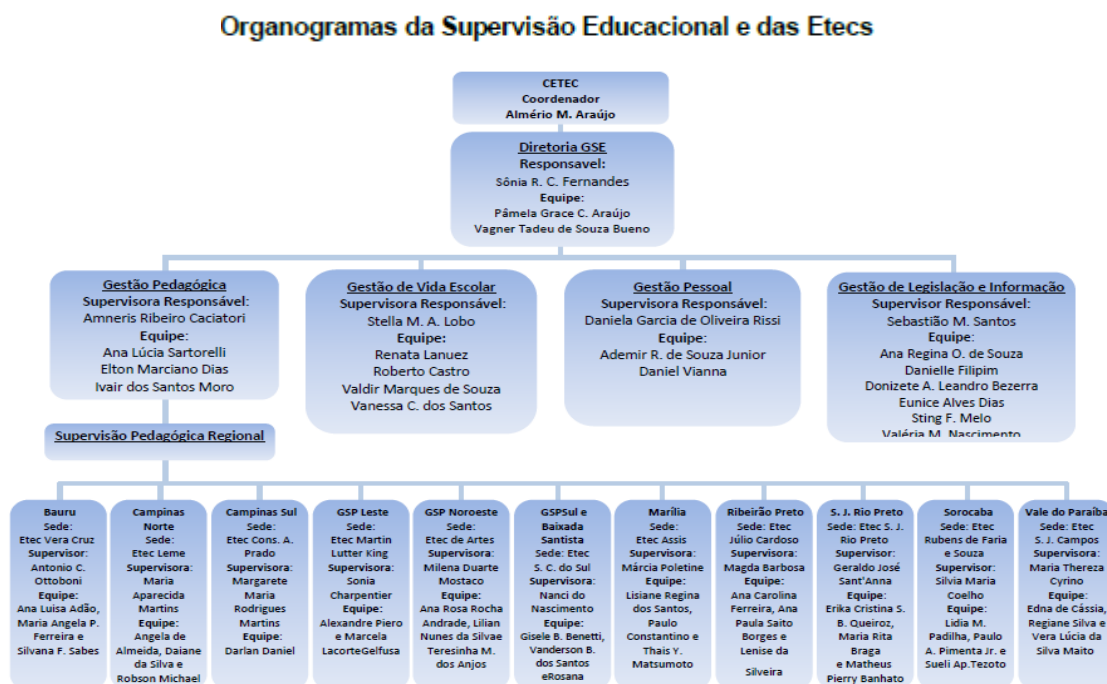


Figura 2: Organogramas da Supervisão Educacional e das Etec's
Fonte: Manual CEETEPS para professor ingressante⁴.

Os organogramas acima permitem visualizar a hierarquia que o Centro Paula Souza está organizado atualmente.

A aplicação dos questionários foi realizada numa unidade ETEC pertencente à região Sul da cidade de São Paulo, durante os períodos de setembro de 2016 a outubro de 2017 dividida em duas etapas. Além disso, foram utilizadas informações parciais do relatório diagnóstico do perfil do aluno ingressante⁵ realizado pela unidade escolar pesquisada durante o início do período letivo. Trata-se de um questionário interno utilizado pela direção escolar para estabelecimento de diretrizes da coordenação pedagógica e para o trabalho docente.

3.2 Perfil do professor pesquisado

O perfil do professor investigado nesta unidade é o mesmo das demais unidades. O ingresso de todos os professores é realizado através de concurso público, feito por meio de editais que geralmente possuem exigências voltadas à formação

⁴Manual do professor ingressante. Disponível em http://www.eteclencois.com.br/arquivos/Manual_Professor_Ingressante.pdf, acesso em 05/01/2018.

⁵ O relatório diagnóstico é um documento da unidade escolar elaborado através das informações obtidas por meio de um questionário aplicado aos alunos ingressantes no período letivo, para compreensão das características sócio culturais. O documento não foi disponibilizado pela direção escolar.

profissional e são divididos em três etapas: 1ª) Prova de Conhecimento Específico; 2ª) Prova Didático Pedagógico e 3ª) Prova de Títulos.

O candidato escolhe a escola que tem vaga disponível no momento do ingresso, porém, quando ingressa em uma determinada unidade, tem possibilidade futura de transitar por outras unidades, desde que haja necessidade de sua atuação.

O perfil dos respondentes deste estudo será demonstrado juntamente com as ferramentas de pesquisa, onde serão apresentados os resultados obtidos no primeiro e no segundo questionário.

3.3 Perfil do aluno pesquisado

Reconhece-se que cada unidade escolar tende a possuir perfis diferenciados, seja pela região que atua (perfil socioeconômico), como pela cultura dominante de cada região (perfil sociodemográfico). Desta forma, a fim de reconhecer o perfil de um dos agentes investigados, utilizou-se os dados do relatório diagnóstico onde o professor deve registrar o perfil dos alunos que compõem a unidade escolar. Este relatório é interno, não identificado neste estudo devido ao sigilo quanto à identidade institucional.

Através das informações obtidas, é possível esclarecer que os alunos pertencentes a essa unidade e que participaram desta pesquisa são em sua maioria da classe média, que optam por participar do programa de ensino médio integrado ao ensino técnico, permanecendo na escola em tempo integral.

De acordo com o relatório, o incentivo vem por parte dos pais, que optam pelo estudo integral alinhando o ensino médio e o ensino de uma profissão para exercício dentro de um futuro breve. Além disso, a escola é apontada dentro do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e SISU (Sistema de Seleção Unificado) como uma instituição cujos alunos possuem bom desempenho nos vestibulares. Desta forma, os alunos estão dedicados ao estudo integral, principalmente visando o processo de vestibular.

3.4 A metodologia da pesquisa

A pesquisa partiu de um processo exploratório realizado primeiramente por levantamento bibliográfico de acordo com o interesse de pesquisa como propõe Gil

(2008, p. 45). Trata-se de uma amostra não probabilística, realizada por conveniência (COCHRAN, 1965), onde foi adotada a abordagem qualitativa (GIL, 2008).

Dentro deste processo de investigação foram selecionadas obras de referência de psicanálise e educação, buscando nestes autores, alguns subsídios para analisar os resultados obtidos.

Para execução deste estudo foram utilizados dois instrumentos metodológicos, sendo que o primeiro foi um questionário presencial e o segundo através de endereço eletrônico (e-mail).

Para o questionário presencial foram convidados 80 professores que poderiam responder e devolver posteriormente juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁶. No entanto, neste primeiro momento, apenas 13 professores retornaram com os questionários respondidos.

Dos 13 (100%) professores investigados no primeiro questionário, 07 (53,85%) são do sexo feminino e 06 (46, 15%) são do sexo masculino.

Sexo Masculino		Sexo Feminino	
N	%	N	%
06	46,15	07	53,85

Tabela 1- Sexo dos Entrevistados (1º questionário)
Fonte: Autor, 2017.

Quanto ao tempo de experiência profissional fora do Centro Paula Souza, ou seja, o tempo dedicado ao exercício da profissão de formação, não contabilizando o exercício da docência, foram identificados 05 períodos como podem ser observados na tabela abaixo:

Período / anos	N	%
0-5	02	15,4
6-10	02	15,4
11-15	0	0

⁶O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é um documento fornecido ao convidado a participar na pesquisa para que ele seja informado sobre a pesquisa e possa optar de forma voluntária pela participação ou não no estudo. Em optando por participar, ele dará seu consentimento de forma livre e esclarecida. O consentimento livre e esclarecido dos participantes de qualquer pesquisa é uma exigência em respeito à dignidade humana conforme Resolução 466/12 do Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo.

16-20	03	23,07
Acima de 21	06	46,13
Total	13	100%

Tabela 2 – Período de experiência de atuação profissional sem ser docência
Fonte: Autor, 2017.

Na tabela 2, é possível observar que 04 dos professores (30,8%) atuam dentro de suas respectivas formações profissionais há menos de 10 anos. No entanto, a grande maioria dos entrevistados, 09 (69,2%) atuam como profissionais há mais de 16 anos, enfatizando que destes, apenas 06 (46,13%) têm acima de 21 anos de experiência.

Quando questionados a respeito do tempo de docência, é possível observar que a grande maioria dos entrevistados, 08 (61,53%) possuem 10 anos ou menos de docência no Centro Paula Souza, enquanto 05 (38,47%) dos profissionais possuem acima de 16 anos de experiência docente.

Período / anos	N	%
0-5	04	30,765
6-10	04	30,765
11-15	0	0
16-20	03	23,07
Acima de 21	02	15,4
Total	13	100%

Tabela 3- Tempo de docência no Centro Paula Souza
Fonte: Autor, 2017.

Comparando a tabela 2 à tabela 3, pode-se observar que na média, a maioria dos professores atuam primeiro como profissional em sua área de formação e depois buscam a sala de aula para exercício docente. Ainda, pode-se observar que, 69,23% dos professores possuem mais de 16 anos conforme tabela 4:

Idade	N	%
26- 35	03	23,07
36-45	01	7,70

46-55	07	53,85
Acima de 56	02	15,38
Total	13	100%

Tabela 4- Idade dos docentes 1ª questionário
Fonte: Autor, 2017.

O mesmo questionário foi entregue a uma classe com 30 alunos do último ano do ensino técnico de administração de empresas. Destes, apenas 09 retornaram com as respostas. Todos os alunos tinham de 16 a 18 anos de idade (100%), cursavam o último ano do curso técnico de administração. Apenas 07 (77,77%) eram alunos do sexo masculino e 02 (22,33%) do sexo feminino.

A intenção de possibilitar as respostas de forma livre foi de conseguir produzir um conteúdo que pudesse ser analisado de forma mais proveitosa, com a intenção de investigar qual ou quais discursos poderiam ser identificados, sobretudo, atender o objetivo da pesquisa em identificar a presença do discurso do capitalista e seus possíveis efeitos entre professores e alunos.

Foi seguida a sugestão da banca de qualificação para complementar o questionário aplicado, e, desta forma, subsidiar as análises para que estas pudessem ser feitas com maior riqueza de detalhes. Assim, o questionário foi complementado, deixando de assumir apenas uma questão aberta, com resposta através de dissertação livre, para adotar uma divisão em 05 partes, as quais foram subdividas de acordo com o interesse de cada parte (Anexo II), a saber:

- Parte 1- Sobre o professor, onde foram considerados: Cursos de Formação; Cargo; Função; Experiência docente; Tempo de experiência no Centro Paula Sousa; Se leciona na área de formação; Anos de experiência profissional sem ser na função docente; Entender se exerce atividade de formação no mercado de trabalho fora da sala de aula; O sexo e a idade;
- Parte 2- Sobre a Unidade Escolar, neste quesito foram considerados: Condições de Trabalho; Perfil de seus respectivos alunos; Dificuldades enfrentadas nas Unidades; o Apoio recebido pelo docente; e a Avaliação sobre a forma de avaliação do aluno;
- Parte 3 – Relação Aluno x professor, neste foi considerado: a Relação pessoal e do corpo de professores com alunos; os Pontos positivos e negativos nas relações; a

Percepção de como o aluno enxerga o professor; e, as Dificuldades enfrentadas como professor;

- Parte 4- Formação dos alunos e a educação profissional, nestes foram buscados compreender: a Importância percebida através de relato; a Percepção da avaliação; e o Ensino e aprendizagem do aluno;
- Parte 5, ocupou-se em investigar a percepção do lugar do professor, quanto a: Percepção do lugar ocupado; a Concepção de lugar ideal para o professor dentro da escola técnica; Mudanças ocorridas no exercício da profissão e as percepções sobre as situações que os professores enfrentam.

Esse questionário foi encaminhado para o e-mail de 110 professores entre os meses de agosto e outubro de 2017. A coordenação da Unidade de ensino pesquisada disponibilizou o endereço eletrônico dos professores. Porém, apenas 17 retornaram com as respostas. Neste processo foi utilizada a ferramenta do Google Formulários, uma ferramenta gratuita (aplicativo), onde o questionário é disponibilizado através de um link encaminhado ao e-mail do participante.

As respostas são armazenadas no próprio aplicativo através de gráficos quando as perguntas são objetivas e no caso de questões dissertativas o aplicativo agrupa as respostas em tabelas. Assim, como no primeiro questionário, foi respeitado o sigilo quanto à identidade do professor e, ao contrário do primeiro questionário, não foi possível utilizar o mesmo questionário com os alunos devido à falta de contatos que pudessem viabilizar o uso desta ferramenta.

Neste segundo momento, foram pesquisados 15 (88,2%) agentes que exercem apenas a profissão de professor dentro da instituição e 02 (11,8%) que exercem posições também de coordenação.

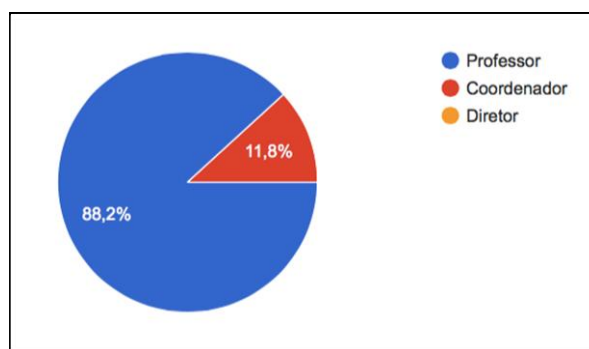


Gráfico 1- Função Dentro do Centro Paula Souza
Fonte: Autor – gerado através do aplicativo de pesquisa, 2017.

Quando questionados sobre o tempo de docência no Centro Paula Souza, os números foram variados, conforme pode ser observado abaixo no gráfico 2.

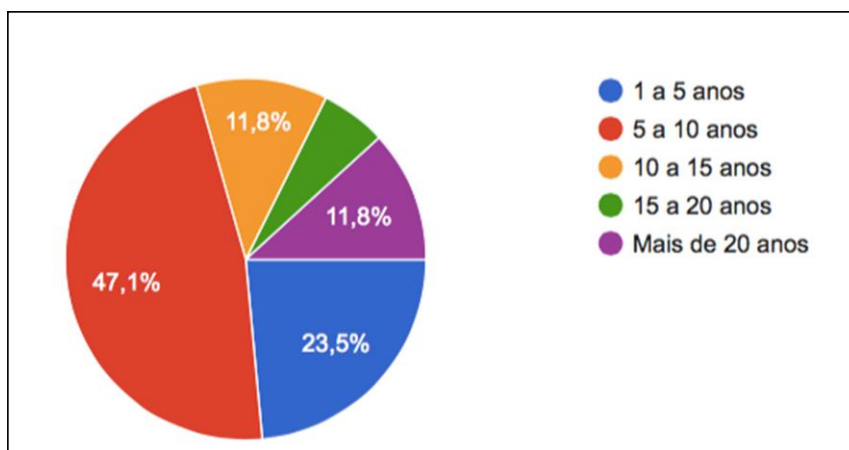


Gráfico 2- Tempo de atuação no Centro Paula Souza
Fonte: Autor – gerado através do aplicativo de pesquisa, 2017.

No gráfico 2, é possível observar que 08 (47,1%) dos entrevistados possuem entre 5 a 10 anos de atuação no Centro Paula Souza e que, agrupados, os professores de 1 a 10 anos somam 12 (70,6%), percentual acima do encontrado no primeiro questionário. Além disso, no primeiro questionário, 38,47% da amostra, tratava-se de professores com mais de 16 anos de atuação no Centro Paula Souza, enquanto no segundo apenas 11,48% (2) eram os entrevistados com mais de 16 anos de casa.

Quanto à experiência em sua área de atuação profissional (não docente), 08 (47,1%) apontaram mais de 20 anos de experiência, como ocorre igualmente com os professores do primeiro questionário, que em sua maioria iniciam suas carreiras no exercício de formação e apenas posteriormente buscam a área de docência.

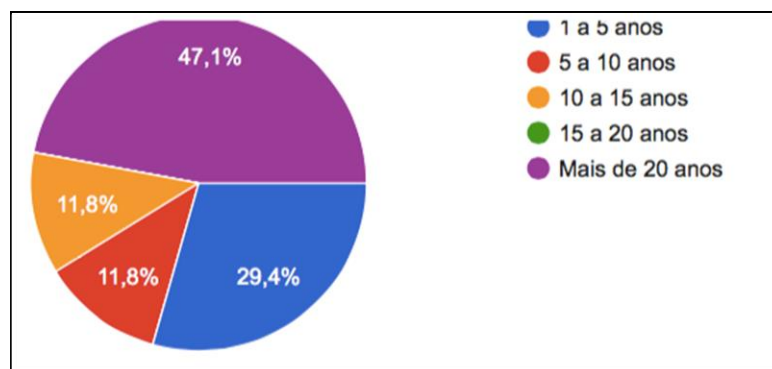


Gráfico 3- Tempo de experiência profissional não docente.
Fonte: Autor – gerado através do aplicativo de pesquisa, 2017.

Buscou-se conhecer um pouco mais desse agente/professor, o segundo questionário investigou se estes professores continuavam exercendo função em paralelo com a carreira docente: 08 (47,1%) responderam que exercem sua profissão de formação em paralelo com a carreira docente, enquanto 09 (52,9%) não exercem suas respectivas profissões na prática e apenas exercendo a carreira docente. Os dados são significativos e sugerem ampla experiência e conhecimento prático e técnico desempenhado em atividade não docente e depois os mesmos passam a se dedicar à docência.

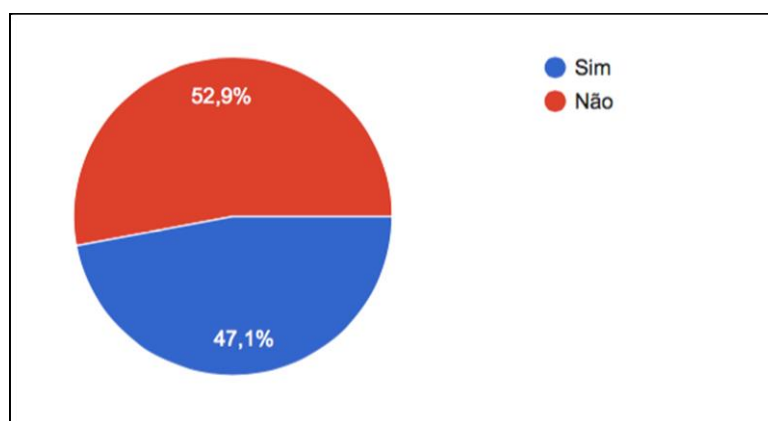


Gráfico 4- Exercício Profissional em paralelo
Fonte: Autor – gerado através do aplicativo de pesquisa, 2017.

Quanto ao sexo dos respondentes, o segundo questionário apontou que 08 (47,1%) são do sexo masculino e 09 (52,9%) são do sexo feminino, resultado semelhante ao primeiro questionário, o que leva a percepção de que há um equilíbrio entre os professores masculinos e femininos e que esta questão não se mostrará pertinente nos relatos investigados.

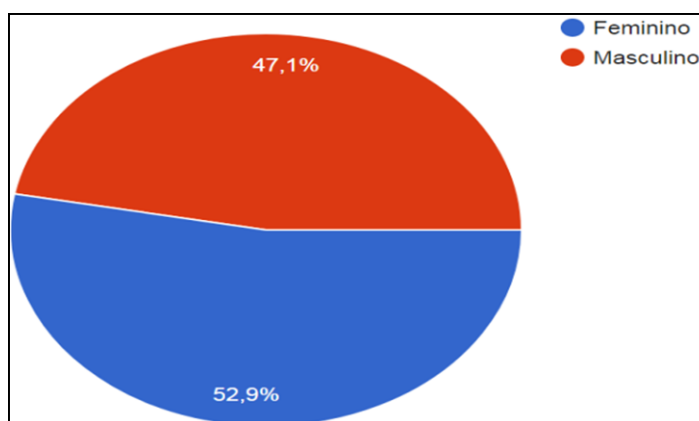


Gráfico 5- Sexo dos Professores investigados
 Fonte: Autor – gerado através do aplicativo de pesquisa, 2017.

Quanto à idade dos respondentes, variou de 25 a mais de 63 anos, apresentando-se da seguinte forma:

Idade	N	%
26- 35	03	17,64
36-45	04	23,53
46-55	04	23,53
Acima de 56	06	35,30
Total	17	100%

Tabela 4- Idade dos docentes 2º questionário
 Fonte: Autor, 2017.

Diferente do primeiro questionário, onde a grande maioria concentrou-se na faixa dos 46 a 55 anos de idade, este questionário mostrou uma distribuição menos concentrada numa faixa.

CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO SOBRE OS EFEITOS DO DISCURSO DO CAPITALISTA ENTRE PROFESSORES E ALUNOS: ANÁLISE DO CORPUS

É importante ressaltar que há uma impossibilidade em explorar o Discurso do Capitalista de maneira a contemplar todas as suas características ou tomá-lo como categoria de análise. Por sua complexidade não seria possível encontrar todas as suas características por meio de um único instrumento e num contexto restrito, assim correríamos o risco de atribuir forçadamente todo o corpus ao próprio discurso do capitalista, o que induziria pensar a inexistência dos demais discursos, o que não é verdade como poderá ser visto a seguir.

Ao retomar os termos e as prerrogativas do discurso do capitalista numa primeira aproximação da análise do corpus foram identificados temas por meio dos questionários que sugerem a presença e efeitos da hegemonia do discurso do capital no contexto da escola técnica, são eles: O uso da escola para fins de mercado; Os objetos e a promessa de completude; Desvalorização docente e o desejo do aluno; O Outro social e a tecnociência; O lugar do professor e o discurso da desinserção.

Mas tomaremos como ponto de partida o agenciamento do discurso do mestre como forma de pensar os deslizamentos que a literatura sugere.

Para clarificar a presença do discurso do mestre, apresento a resposta do Aluno-20 (primeiro questionário), que ao responder a pergunta “sobre o lugar do professor no discurso da escola” alude ao professor na posição de outro como Saber (S₂):

“Como responder a esta pergunta estando na ponta da língua, mas não conseguindo falar? A escola vê o professor como um “pedreiro”, ou seja, o professor constrói o entendimento, compreensão e às vezes até características próprias para os alunos. Uma escola de nome não quer que seus antigos alunos, ao saírem não consigam pensar e nem demonstrar o conhecimento adquiridos”. “então quanto melhor for a obra de um professor melhor será a imagem da escola. É esta a localização na escola, alguém que deve ser disputado e que exerce um papel fundamental no futuro de inúmeras pessoas. Em qualquer discurso o professor deve ser colocado como alguém que faz a diferença”.

É importante tomar a discussão quanto os significantes do “pedreiro”, “construção” e “obra”. A escola técnica traz historicamente significados pejorativos a

sua formação e ao ensino oferecido como “chão de fábrica”, “mão de obra barata”, “desvalorização”, conhecimentos precários e etc.

Quanto ao discurso agenciado, o aluno reverbera a lógica inerente ao discurso do mestre: a escola sustentada por sua verdade (\$) é o agente do discurso na posição de S_1 dirigindo-se a posição do outro (professor) enquanto Saber (S_2). Alguém que deve ser disputado por possuir um saber, embora comandado por seu mestre (escola) detém o conhecimento sobre o que será produzido. Associado ao significante pedreiro, obra, construção permanece no lugar daquele que faz.

Em outro exemplo é possível pensarmos ao agenciamento do discurso do universitário na resposta do aluno:

“Exigindo respeito sem demonstrar muito do mesmo, com uma postura sempre autoritária, como um monarca absolutista comandando um reino de indivíduos em formação”. “Esse é exatamente o tipo de atitude que deveria ser desprezada” (Aluno 6 – primeiro questionário).

Nesta lógica, a formação (ensino) está caracterizada pelo discurso do universitário, onde o agente professor (S_2) dirige-se ao outro (aluno) enquanto “a”. O é o monarca do Saber e agencia o discurso na tentativa de submeter o aluno à produção incessante de conhecimento. O aluno se queixa da posição absolutista do professor (agente- S_2) que o coloca a condição de objeto, descartando sua condição subjetiva, como é descrito e explorado pela literatura.

Como já demonstrado, esses dois discursos o do mestre e do universitário estão às voltas do deslizamento ocorrido para o discurso do capitalista e que está na base da resposta que Lacan trouxe para explicar o laço social dominante na sociedade contemporânea conforme Passone (2013). O primeiro, por uma mudança sutil cedeu seu lugar ao mestre contemporâneo como pode ser identificada nos matemas. O agente agora (\$), sustentado pelo mestre (S_1) ira comanda a produção de objetos que inundarão os mercados. Isso remete ao avanço do discurso da ciência na medida em que se supõe um saber sem sujeito, numérico e universal que não só se alicerça no discurso do universitário, mas como o fortalece.

Mas, se os paradigmas dos discursos do mestre e do capitalista são os mesmos como vimos no capítulo segundo, o que irá distingui-los? Essa sutil distinção interfere nos modos como são constituídos os laços sociais na escola técnica e como esses laços podem ser percebidos frágeis na medida em que aprofundamos as respostas dos agentes professores e alunos da unidade escolar.

4.1 O uso da escola para fins de mercado

Inicia-se este item retomando a ideia de que o saber foi transformado em mercadoria. Souza (2008) menciona que, quando o Saber entra em circulação como uma mercadoria ele passa a ser regido por uma moral utilitária que se converte num valor de moda que pode ser compartilhado com outros semelhantes. Nesse consumo o agente consumidor (\$) é posto ao desejo de bens infinitos do sistema capitalista de produção (S_2). Contudo, ao identificar um desejo a uma mercadoria, o consumidor só pode necessariamente produzir um resíduo de insatisfação “a”, algo elusivo que sempre lhe escapa. O dilema é que nenhuma mercadoria pode satisfazer um desejo. Na vitrine o que está exposto é sempre um apelo pelo seu ser de mercadoria.

Encontramos em Baudrillard (1991, p. 207) uma descrição da operação do discurso capitalista na qual podemos identificar o modo como este discurso vai corporificar o objeto “a”:

(...) assim como as necessidades, os sentimentos, a cultura, o saber, todas as forças próprias do homem acham-se integradas como mercadoria na ordem de produção e se materializam em forças produtivas para serem vendidas, hoje em dia, todos os desejos, os projetos, as exigências, todas as paixões e todas as relações abstratizam-se (e se materializam) em signos e em objetos para serem comprados e consumidos.

Assim, comandado pela lógica do consumo todo – o saber, o aluno, o professor, a própria escola – é transformado em objeto-mercadoria, tudo pode ser negociável e comprado pelo maior valor. É uma instituição que acaba por incorporar a ideia de que a relação entre educação e qualidade tem a ver com o número de bugigangas ou tecnologias que se tem à disposição, que se preocupa apenas em produzir sujeitos para os concursos, para os vestibulares, para o mercado de trabalho, ou seja, mais consumidores ávidos por manterem viva a dinâmica do capital (ALMEIDA, 2010).

Nessa nova economia de mercado, tudo é vendável, tudo tem um preço inclusive o próprio sujeito. O novo adestramento do ser humano efetua-se em nome de um “real” (a mercadoria) que é melhor o sujeito crítico acatar com resignação do que se opor; o que se exige agora é um sujeito precário, acrítico um sujeito aberto a todas as conexões comerciais e a todas as flutuações indentitárias (DIAS, 2006, p. 251).

Exemplo disso são os currículos, os diplomas e os certificados que foram transformados em mercadorias, de modo que possuir maiores números de diplomas garante ao indivíduo posto de mais qualificado. Assim, a competência de uma pessoa passou a estar ligada ao seu currículo. Deste modo, vê-se que os pais estão voltados a relação entre os certificados e o retorno financeiro da profissão de ao invés de se preocuparem com o que estão aprendendo. Os estudantes consideram seus estudos como um investimento que lhes trarão as melhores vantagens financeiras e o mercado de trabalho considera o estudo como fator básico do desenvolvimento (ILLICH, 1985, p. 49).

Nada deverá atrapalhar a circulação dos produtos nem bloquear o avanço do capital e à conquista deste nicho, e a escola técnica pode ser equiparada a este nicho. Existem relatos de professores da relação utilitarista, de modo que se pode entender que a escola técnica passou ser utilizada para uso e determinados fins.

A questão sobre os novos nichos incorporados ao mercado, essa relação mercado-consumidor dominante na sociedade capitalista pode compreendida na ilustração de Passone (2013, p. 420), na figura 3, a seguir:

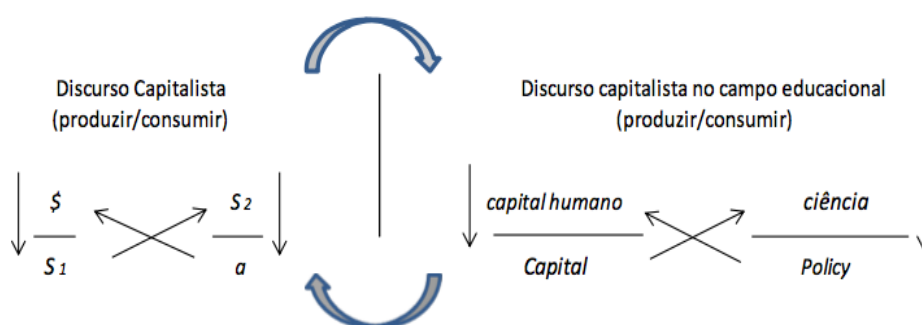


Figura 3- O discurso capitalista trazido ao campo educacional
Fonte: PASSONE, 2013, p.421.

De acordo com Passone (2013), este quadro faz emergir a compreensão do que a psicanálise é capaz de observar na educação no contemporâneo: “O capital passa a ser o significante-mestre (S_1), que domina todas as esferas da vida, invadindo e controlando tudo, sendo o agente o sujeito dividido, que surge como capital humano, como sujeito do discurso capitalista, por fazer produzir e consumir” e ratifica a ideia no pensamento de Lacan:

[...] a introdução do mundo novo no horizonte, das puras verdades numéricas, do que é contável, não significará por si só uma coisa bem diferente da instalação de um saber absoluto? O próprio ideal de uma formalização onde tudo é conta (...), não estará aqui o deslizamento, o quarto de giro? Este é o que faz com que se instaure, no lugar do senhor, uma articulação eminentemente nova do saber, completamente redutível formalmente, e que surja, no lugar do escravo, não uma coisa que iria se inserir de algum modo na ordem desse saber, mas que é antes seu produto (LACAN, 1969-1970/1992, p. 76).

Isso se torna ainda mais pungente, no sentido de que “nada [inclusive a educação] deve interromper a livre circulação dos produtos nem bloquear o avanço do capital e nada deve interpor à conquista de novos nichos de mercado” (MRECH; RAHME, 2010), muito pelo contrário, todas as ações sociais devem trabalhar para este contexto, inclusive a escola técnica.

A escola técnica passou a ser orquestrada por essa relação produção-consumo. A produção exigida ao professor está às voltas do consumo do discente que parece estar na escola para consumir aquilo que ela lhe é devido, que não parece ser mais do que um título ao final do curso. Vê-se a escola tornar-se meios para os fins do mercado de trabalho. A escola passa carregar consigo um sentido de uso, onde a presença na escola se torna suficiente para que tudo se concretize e nada precise ser feito.

Os significantes de “uso”, “mercado” “bens” e suas variantes aparecem com frequência no discurso dos agentes na escola. Pode-se mencionar alguns relatos de professores pesquisados durante a pesquisa:

São demandas de uma sociedade que se notabiliza pela colocação profissional de jovens estudantes em setores específicos, para que saibam se conectar com o mundo dos cidadãos que ora são aceitos perante suas capacitações técnicas, que ora sejam capazes de produzir bens para a sociedade e ora sejam capazes de adquirir bens. Portanto, diretor, famílias esperam que os filhos e alunos sejam aceitos dentro do sistema para que garantam a continuidade deste sistema. Já os alunos, se antes possuíam capacidades além das cognitivas, as criativas, acabam por subjugar as suas mais encantadoras capacidades para dar mais espaço e amplitude às capacidades técnicas, racionais, pois estas condizem com as expectativas do mercado (7º professor- 2º questionário).

Os alunos que não manifestam o interesse pelo estudo, fazendo uso da escola apenas como meio para o mercado, os alunos são folgados e sem interesse (5º professor- segundo questionário);

Os alunos são mimados desinteressados em sua grande maioria (10º professor-segundo questionário); os alunos não querem aprender, quando vão à escola não querem nada (6º professor segundo questionário); muitos estão lá para passar o tempo, não objetivam nada nem a profissão (17º professor- 2º questionário);

O interesse dos alunos vem caindo a cada ano (4º professor- 2º questionário).

Os alunos não compreendem a importância da escola, fica uma instituição sem sentido, desconectada do cotidiano informatizado, plugado das redes sociais, o que para uma sociedade globalizada a fluidez é um aspecto positivo, para a educação não. A condição de desconstrução que se impõe nas relações pessoais, interpessoais e profissionais afetam a escola e o que o professor pensa da escola (Coordenadora pedagógica- 1º questionário)

Se a escola é utilizada apenas para determinados fins vê-se nessa condição de desvalorização e de objeto apresentada para ser consumida implicando em sua falta de sentido a posteriori assim como todo produto perde seu valor, na medida em que não pode contemplar o sujeito plenamente, como relata a coordenadora do ensino médio.

Essa nova ideologia não começou visando ao homem diretamente (DIAS, 2006, p. 250), ela apenas introduziu um novo estatuto do objeto, definido como simples mercadoria, esperando que o resto viesse na sequência - que os homens se transformassem no momento de sua adaptação à mercadoria, promovida desde então como a única coisa real.

Os homens não deverão se conciliar com valores simbólicos transcendentais: devem se submeter ao jogo da circulação infinita e ampliada da mercadoria (Lebrun 2004) submetidos a numa sociedade sobre os implícitos do discurso da ciência e de laços sociais pautadas na lógica do consumo. A escola técnica pode ter se transformada em meios para outros fins. Como reforça esse outro professor no segundo questionário: *“Alguns querem aprender, outros apenas o diploma para melhorar de vida”*.

Soler (2011, p. 56) se diz não mais surpreendida ao ver que a ideologia que gera o capitalismo não é nada envergonhada como era nos anos 70. A ideologia do lucro nos dias atuais é idealizada e pode ser representada pela lógica e os desafios dos “startups”: inventar novas fontes de lucro fáceis seria a melhor prova de inteligência.

É possível inferir, portanto, que a escola técnica vai de encontro ao da discussão proposta por Voltolini (2012, p. 107): “a defesa do ponto de vista mais pragmático que soube ouvir e representar as vozes do mercado demandando a veiculação de saberes úteis à maquinaria que move os interesses financeiros”. Assim, decorre que a educação profissional passou a sofrer as implicações do discurso do capital, lógica do discurso que a tudo consome: os recursos, a natureza e até os indivíduos que lhe servem, pois são reduzidos ao estado de produtos de consumo (DIAS, 2006, p.253).

Poderíamos dizer que quanto mais há estudantes nas escolas, mesmo que sem interesse para o que se faz dentro dela, mais uma nação se desenvolve, ou seja, quanto mais... quanto mais... quanto mais...! Os fatos relatados sugerem que o objetivo da escola técnica atual vem se distanciando de sua proposta de ações e influências que um indivíduo exerce sobre o outro a fim de prepará-lo para a vida social, neste modelo presente parece que isso não vem acontecendo.

4.2 Os objetos e a promessa de completude

Aspirados pelos objetos contemporâneos, os professores se tornaram objetos descartáveis para uso dos alunos:

“O papel do professor é de extrema importância, há, porém, métodos aplicados em centros e educacionais diferentes pelo mundo, onde a presença do professor se faz de não tanta importância por meio da tecnologia e afins” (Aluno Administração- 1º questionário).

Esta é a proposta mais evidente que se pode ler no Discurso do Capitalista, a proposta de uma nova equação sujeito-objeto. O Capitalismo só pode se afirmar graças a esta articulação que ofereceu meios sem os quais não poderiam se produzir maciçamente os objetos do mundo, os *gadgets*, que vão servir para manter um clima de constante demanda, de apelo incessante para um cada vez mais. Objetos não mais regrados pelo fato de que algo falta, mas pela promessa de que nada precisará faltar, porque haverá sempre aqueles que se bem pagos, estarão pensando no que falta para você (VOLTOLINI, 2009).

Por consequência do nicho identificado que transforma tudo em mercadoria e essa equação sujeito-objeto verifica-se uma excessiva presença do poder dos objetos de consumo que enlouquece e impede o sujeito da realização simbólica e de toda e

qualquer falta que implica a fragilização do laço social. Essa é a novidade do discurso do capitalista, ele tem nas mãos o mapa do nicho do mais-de-gozar. Nas mãos esse resto no discurso será considerado como possível de ser consumido. Tratará de objetos acessíveis, cuja oferta vai pressupor a promessa de uma satisfação “garantida” ao sujeito (MRECH; RAHAME, 2010).

O resto como objeto "a", Souza (2008, p. 159) aponta para um objeto que se desloca, que desliza e que, por estrutura, é impossível detê-lo ou mesmo apreendê-lo. Entretanto, no discurso do capitalista trata-se de um objeto acessível e que será promessa de completude. Como menciona Soler (2011, p. 55), o Discurso do Capitalista descreve o laço entre parte alguma, descreve apenas a relação de cada sujeito com certo objeto mais-valia.

O sujeito moderno que para viver na cultura tinha muitas vezes que renunciar ao desejo, foi substituído por novas subjetividades, o que pode ser considerado mais libertário e menos controlável pelas ainda existentes instituições de poder. Mas decaído de sua faculdade de juízo, impelido a gozar sem entrave e não mais se referindo a nenhum valor absoluto ou transcendente, o novo “homem novo” é mais um produto da “arte de reduzir as cabeças⁷” do que uma subjetivação em sua afirmação criadora e transformadora de si e do mundo (DUFOR, 2005, p. 27).

A democracia liberal dialógica apenas produziu um novo sujeito submisso agora ao Mercado, o grande Outro da pós-modernidade (DUFOR, 2005, p. 27). É graças a esse novo modo de transmissão de saber pelo uso de novos objetos de consumo que precedem as novas gerações, mas esse modo de transmissão não implica ter aprendido a aprender. Lebrun (2004) refere-se tratar-se de uma servidão voluntária com relação a enunciados que se apresentam como se nada mais devessem à enunciação. A produção de uma série de palavras, de termos, de conceitos que fizeram desaparecer o fato de que houve alguém que os tenha produzido.

Nessa servidão voluntária ao mercado, debatida também por Dufour (2007), se utiliza verdadeiras práticas de socialização que mantêm uma verdadeira servidão através do fetichismo da mercadoria presente nas práticas discursivas que norteiam a relação entre as pessoas. O mercado cria tanto a falta (pseudofalta) como também o objeto que ilusoriamente a tampona, operando uma dissolução permanente desse

⁷ Aforismo utilizado por Dufour (2007) para explicar as novas subjetividades no contemporâneo.

próprio objeto de consumo que apresenta como a solução para todo mal (DIAS, 2006, p. 253).

Essa demanda aparece como um estado de contínua solicitação, exasperação, ênfase. É uma demanda desenganchada da dialética do desejo porque é o objeto que mostra o que falta ao sujeito e não a falta do sujeito que o dirige ao objeto (segundo a metonímia do desejo). É como se o sujeito contemporâneo fosse ao shopping center não para buscar o que lhe falta, mas para saber o que lhe falta (DIAS, 2006, p. 252).

É possível perceber que a torção que o discurso do capitalista produz é capaz de promover a mais-valia ao status de causa do desejo (QUINET, 1999). O que o discurso do capitalista faz é transformar o objeto "a" num bem de consumo a ser oferecido aos cidadãos do mundo como promessa de completude (TFOUNI; ELIAS, 2008). Se esse "objeto" funcionou durante algum tempo como objeto a ser sempre buscado organizando em torno de si o desejo do sujeito, é de se esperar que esta oferta de consumo subverta o desejo (CHEMAMA, 1997).

Os meios de comunicação democráticos e os *gadgets* não foram convidados a participar do ambiente das escolas técnicas, mas atravessaram a existência dela com uma força avassaladora. Há não só uma imaginária necessidade de completude na aquisição destes como também uma promessa implícita de resolução de problemas de ordem prática na atividade escolar.

De acordo com Passone (2013, p.418),

Ao equiparar o objeto "a" com *latuse*, Lacan enfatiza a "fascinação" desse novo mundo criado e povoado pelos objetos de consumo, os quais operam por meio da produção concreta de objetos de desejo, ou seja, o que tais objetos impõem e determinam ao sujeito. O objeto, nesse caso, não retrata mais a ordem do impossível ou inapreensível, que pressupõe o objeto a, "como causa de desejo", na estrutura do discurso do mestre, pois esse objeto surge como sendo apreensível na realidade e capaz de oferecer ilusoriamente um tipo de satisfação plena. Lacan enfatiza que, no lugar da produção, encontra-se o objeto "a", como efeito de produção do discurso capitalista.

A questão é que os objetos da modernidade invadiram um campo de gozo que passou a aspirar ao sujeito determinando cada um como objeto "a". Estes pequenos objetos "a", as "*latuses*", como Lacan denominou, passaram a fazer parte das realidades do sujeito, podendo ser encontrados em todas suas realidades, sempre controlados e governados pela ciência (SOUZA, 2012). Quando explorados pelo

capitalismo e pela mídia transformam-se em promessas de um acesso ao mais-gozar, todavia, logo que adquiridos, perdem seu valor de uso e são descartados.

O sujeito, ao perder o interesse por cada aquisição trata de substituí-los por outra mais potente, mais moderna, mais alguma coisa. Transformados em objetos de gozo servem a um determinado tipo de economia que tem como princípio uma produção extensiva e insaciável da falta-de-gozar (SOUZA, 2007).

O efeito de aspiração adentra a sala de aula e a relação ensino aprendizagem:

“Eu já presenciei várias situações nas quais os alunos diziam ter aprendido mais por vídeos no “youtube” do que com aula presencial. Isso me preocupou muito, pois, como pode o vídeo, digo, a vídeo-aula ser melhor do que a aula presencial”. Sinceramente, não acredito que esse recurso tecnológico substitua a presença física do professor (Professor 1- 1º questionário) ”.

Este concorrente leva o nome de internet:

“O professor tem uma posição muito delicada nos dias atuais. Eles não são mais os detentores do saber, por que tem um concorrente muito forte que é a internet (Professor 2-2º questionário) ”.

Mas o que aconteceu com os laços que estruturavam a relação professor-aluno? O que até então se constituía numa impossibilidade estrutural, discursiva e lógica do sujeito ter acesso ao objeto causa do desejo, agora o objeto se transmuda num bem de consumo e passa a ser continuamente oferecido como uma promessa de satisfação possível para o sujeito (SOUZA, 2007).

Em verdade, o discurso do capitalista toma em mãos o objeto que operava como inacessível estruturalmente e se propõe a torná-lo acessível e, principalmente, vendável, assim os objetos de consumo deixam de ser simples objetos a serem negociados e recebem um investimento de mais-gozar, outrora perdido, agora, a ser reencontrados no mercado. A própria escola passa a incorporar esse discurso para aquisição de novos objetos de mercado e lança mão de produtos como ensino a distância:

“É necessário parar de economizar com professores achando que o futuro está apenas no ensino à distância, fechando cursos presencias e considerando que o futuro técnico gosta de “achar que está aprendendo” (17º professor- 2º questionário).

O professor vê no significante “equipamentos” um processo de melhoria:

Numa das ETEcs, a única melhora foi com a compra pelo governo federal de equipamentos para os laboratórios, mas a direção sempre desviava os computadores para usos administrativos” (17º professor- 2º questionário).

Muito mais que citar a questão da exploração da mais-valia do trabalho do homem, tão bem pontuada por Marx (1867/1985), trata-se de compreendermos que o desejo humano é mantido pela condição de incompletude, peculiaridade essa que o capital tenta abolir tanto pelo consumo excessivo que apregoa, quanto pela espoliação de sua existência a partir da tentativa de carregar o sujeito para o espaço da alienação e transformá-lo em objeto, impedindo as relações entre os pares, reificando e massificando-o.

Assim, aparenta que o aluno não vai à escola para matar a fome de conhecimento, vai à escola para tamponar sua falta com o objeto chamado certificado.

4.3 Desvalorização docente e o desejo do aluno

Mesmo os saberes úteis à maquinaria, podem ser percebidos no contexto da pesquisa como desvalorizados. A lógica do mercado-consumidor aspira o professor que perdeu seu valor na medida em que se vê às voltas de um novo cenário, como refere o Professor de Português/Inglês (1º questionário):

“Acredito que o professor ainda tenha algum papel importante no ambiente escolar, apesar de parecer que ele está superado em algumas situações”.

Nas palavras deste aluno (Administração- 1º questionário), o professor nem mais detém um conhecimento:

“Na educação moderna em que temos hoje, às vezes me parece muito complicado manter o professor da mesma maneira em que sempre esteve. É difícil encontrar no professor aquela personificação do conhecimento e da verdade absoluta, quanto temos em nossas mãos os maiores meios de comunicação que torna o professor aquele que pode e deve ser contrariado pelos seus alunos”.

O signifiante da superação remete o professor à ideia de declínio e, portanto, sua desvalorização. Voltolini (2012) é feliz ao tratar sobre essa desvalorização profissional que cede lugar ao valor da troca. Deve haver estreita relação entre a acumulação capitalista e uma sociedade que reforça o declínio da posição docente em favor da conduta imprudente de crianças e jovens que levam às últimas

consequências o confronto de gerações e o desenlace com aqueles que o guiavam (PEREIRA, 2016). Daí que não é apenas sua função de conhecimento que está em jogo. Sua autoridade que se legitimava no suporte da tradição, vê seu declínio associado aos quadros de altos níveis de estresse, esgotamento, cansaço denotando angústia existencial. Vale aqui um relato de experiência vivenciada numa escola técnica, que aponta a desvalorização e destituição docente enquanto detentor de um conhecimento sistematizado.

Como é sabido por todo professor da escola técnica, a cada final de semestre letivo acontece o conselho de classe⁸, uma reunião avaliativa que reúne os especialistas envolvidos no processo ensino-aprendizagem, momento no qual se discute o rendimento e o progresso acadêmico dos alunos, o desempenho docente, os resultados das estratégias de ensino adotadas e a adequação curricular ao dia-a-dia.

Sem entrar no mérito da eficácia deste tipo de reunião e da adequação do currículo ao trabalho docente, o fato é que os alunos nas escolas técnicas são “convidados” a participar dos conselhos e são autorizados a questionar e opinar sobre o trabalho do professor, tecendo críticas aos procedimentos por eles adotados. Isso remete a pensar que o conhecimento sistematizado do professor é descartado em virtude de outros interesses.

Não se trata evidentemente na recusa em autorizar a comunidade escolar a participar da construção do processo educativo, mas é questionável a compreensão da instituição sobre o que venha ser esta ação participativa, pois os professores são forçadamente obrigados a aceitar a presença do aluno questionando as decisões do seu trabalho. É o direito do aluno sobrepujando o desenvolvimento do trabalho do professor. Trata-se sim de uma espécie de judicialização do desejo do aluno aceitando que para o trabalho docente não há necessidade de qualquer formação profissional.

Nesse sentido lembra-nos Azanha (1991):

⁸ Os Conselhos de Classe foram instituídos no Brasil em 1971 através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional publicada naquele ano (Lei 5692/71) e ambos refletiam o autoritarismo característico da sociedade da época. Com a Constituição de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 1996 (Lei 9397/96), assegurando a todos o direito à educação sem discriminação, visando o pleno desenvolvimento da pessoa e a preparação para o exercício da cidadania, o Conselho de Classe teve suas funções redefinidas perante a comunidade escolar e sua função passou a ser a de avaliar a eficácia da ação pedagógica com a participação da comunidade escolar e não apenas verificar notas ou problemas disciplinares dos alunos.

“A legitimidade política da reivindicação por maior participação na discussão e encaminhamento dos interesses coletivos conduziu os educadores, a aceitar muitas vezes sem maior análise, assembleias e conselho não apenas de educadores e pais, mas até mesmo de alunos”. “Não se põe em dúvida que incentivar as comunidades a se interessarem pela escola que as servem e a pressioná-las a serem boas escolas é inteiramente defensável. Daí admitir que a situação pedagógica não requeira nenhuma qualificação profissional para a sua condução é até mesmo uma desvalorização da formação do professor. Quais são as perspectivas de que esse encaminhamento seja razoável e contribua efetivamente para a solução da crise educacional em que vivemos?”

Diante deste quadro é possível compreender a indignação do professor sobre o direito do aluno em participar e opinar no conselho de classe. O que fica para o aluno é a falta do senso de limite. Como menciona Lerner (2013) desejo e direito estão justapostos. Ao aluno deve-se tudo e ao professor cabe responder aos implícitos dos resultados negativos de seu trabalho e explicar o porquê do aluno não aprender, culpado pelo do fracasso ou como refere uma auxiliar de educação (1º questionário):

“O aluno esta ganhando campo em todos os sentidos, eles têm respaldo e apoio das leis apoiados pelos dirigentes governamentais”.

Disso resulta o enfraquecimento do laço entre a escola e o professor que credita a culpa nos dirigentes e se queixa:

“A coordenação de ensino passa a mão na cabeça dos alunos” (professor- 2º questionário).

Independente dos culpados, a percepção do aluno fica distorcida uma vez que seus desejos passam a ser confundidos com seus “direitos”, contribuindo para uma substituição do desejo pela busca do conhecimento por comodismo com aquilo que lhe está em mãos.

A propósito da discussão sobre os direitos do aluno, Rahme (2012, p. 43) faz observações importantes sobre a educação contemporânea e como a lógica do discurso do capitalista marca essa forma de constituir justaposição direito/desejo. Segundo a autora, vivemos em uma época na qual ocorre uma internacionalização do direito à educação escolar. Deste modo, há um conjunto de leis e de orientações garantindo que todos os cidadãos frequentarão, durante determinado tempo de sua vida, algum tipo de escola e receberão nela uma formação adequada para, posteriormente, conquistarem uma condição de maior autonomia na vida (RAHME, 2012, p.43).

Aparentemente uma boa intenção. Mas como assinala Laurent (*apud* RAHME, 2008, p. 47), por detrás das boas intenções costuma estar escondido um desejo de padronização massiva do sujeito, diante do qual é necessário sempre fazer obstáculo. É isso que se percebe das avaliações para se obter a dita eficiência técnica no campo da educação profissional, um crescente interesse pelos mecanismos de gestão nas políticas tomadas como “meios” para que tudo funcione bem.

Esses meios para que tudo funcione bem também funcionam como mecanismos para o apagamento do professor. Na escola técnica, por exemplo, o professor utiliza como instrumento de trabalho o PTD (Plano do Trabalho Docente) construindo a partir de bases tecnológicas⁹ diretamente vinculadas às respectivas áreas de formação, embora não participe da elaboração destas bases. Mesmo assim é cobrado por seus dirigentes e pelos próprios alunos o cumprimento das metas estabelecidas pelo programa institucional e pelas ações estabelecidas no plano do trabalho docente (PTD)¹⁰.

Assim os alunos são mais uma vez participantes da destituição do professor uma vez que são convocados pela direção escolar a delatar os professores que não cumprem, na opinião destes alunos, as diretrizes institucionais. O professor então se submete aos desígnios da direção:

“À direção interessa apenas manter os números” “À direção escolar cabe apenas garantir que tudo ocorra conforme determinado, os números e o mercado (17º professor- segundo questionário) ”.

Assim ocorrendo, os professores participam cada vez menos das decisões que afetam sua prática profissional e passam a ser cada vez mais gerenciados, seja pela equipe técnica, seja pelos índices que, em última instância, demonstrariam os resultados de seu trabalho. O que ocorre em verdade é o apagamento da participação docente nas decisões escolares. Se a instituição deve respeitar mecanismos de controle e de gestão, como garantir que o professor possa questionar o desenvolvimento do próprio trabalho?

⁹ BASES TECNOLÓGICAS - conjunto sistematizado de conceitos, princípios e processos tecnológicos resultantes, em geral, da aplicação de conhecimentos científicos a essa área produtiva e que dão suporte às competências e habilidades.

¹⁰ PTD- Plano do Trabalho Docente – documento que fundamenta e organiza o funcionamento dos cursos; nele constam: justificativa, objetivos, perfil profissional de conclusão, organização curricular, critérios de avaliação, competências, habilidades e bases tecnológicas de cada componente curricular e outras informações.

A unidade pesquisada é apontada por aplicar essa lógica do direito ao desejo no sistema de avaliação (aprovação/reprovação). Embora o Centro Paula Souza possua diretrizes quanto a este sistema, tais critérios parecem sofrer com interpretações controversas quando da necessidade de colocá-los em prática. A reprovação/aprovação dos alunos fica atrelada ao fenômeno da evasão, forçando o professor a repensar as próprias decisões em prol de números, contradizendo o desenvolvimento e a aprendizagem, como acusa o professor de Ciência da Computação (1º questionário):

“Percebo em situações professor-aluno que sempre a tendência da escola é favorecer o aluno. O partido que a escola toma é de não ter problemas e ficar do lado do aluno. Aliás, não quero que a escola toque do lado do professor, quero que fique do lado do que é justo”.

Ou como aponta outro professor:

“A direção só gosta de números artificiais, a realidade é manipulada discretamente e o bônus é o motivo da prostituição docente que aprova os alunos piores em prol de números positivos” (1º professor- 2º questionário).

Pela lógica, poder ter tudo num equívoco no qual a satisfação da demanda equivale à do desejo, como ao desejo dos alunos de tudo poder dentro da escola. Estamos falando da rejeição da castração. Dufour (2007, p. 39) balizará essa tese retomando o mal-estar na civilização de Freud, postulando que na sociedade atual há um só mal-estar na civilização: o discurso capitalista, porque essa nova modalidade de gozo apresentada aos sujeitos na sociedade contemporânea rejeita a castração e a eleição forçada do sujeito do inconsciente, constituindo uma subjetividade absoluta, que se impõe como vontade no mundo, sem que nada a limite, nada que a divida em sua verdade.

Esta situação apontada sugere um círculo vicioso. Vejamos o que diz este aluno:

“E esses problemas apresentados (o direito do aluno), refletem muito no desenvolvimento do professor na sala de aula, pois ele percebe e pensa que o problema é com ele (professor) com sua maneira de explicar, dar aulas e o papel do professor começa a se interligar com todos esses problemas de forma negativa para ambos” (Aluno Administração- 1 Questionário).

Além de pensar que o problema está em si mesmo, será mais uma vez culpado por não oferecer ao aluno a formação correspondente, estabelecendo um

circulovicioso. Ele não participa das decisões da escola, que ratifica o direito do aluno que o culpa por não fornecer a base para sua formação e o atendimento as demandas do mercado de trabalho.

Por este motivo o discurso da discrepância entre a exigência da formação e o trabalho docente:

“A aprendizagem está muito longe do desejado, são itens (bases tecnológicas) que raramente dizem respeito ao aluno e sua vivência” (Professor10- 1º questionário).

“O professor tem encontrado todo tipo de obstáculos. Em geral o professor não encontra o apoio necessário da comunidade escolar”, “há um verdadeiro descompasso entre o que lhe é apresentado como realidade e o que realmente encontra no ambiente escolar” (Professor10- 1º questionário).

Talvez o professor esteja vivendo atualmente a expressão cunhada por Perrenoud (1999) quando afirmou que a educação escolar é um combate. Os professores são criticados por não garantirem na escola aquilo que a sociedade não consegue garantir fora dela, mas não há uma crítica para compreender que as questões sociais inseridas na escola que exigem respostas também da ordem do social (NÓVOA, 2002, p.57).

4.4 O Outro social e a tecnociência

Há uma questão que se apresenta com certa frequência nos corredores da escola técnica diante as desmandas da instituição: “O que estamos fazendo aqui? ” Como resposta compartilho uma experiência vivenciada com um colega de trabalho que diante as complexas exigências institucionais, profere o seguinte questionamento: afinal somos professores ou educadores?

Que professor é capaz de produzir uma fala como esta? Embora essa dúvida em hipótese possa ser discutida a partir das marcas históricas, dos atos e decretos apresentados no enredo do primeiro capítulo, o professor assim acrescenta: “*Eu prefiro ser professor a educador... educador é um cara que não faz nada!* ”.

Vejamos como Rubens Alves aponta as diferenças entre o educador e o professor, buscando formular um “não-saber” necessário:

Eu diria que os educadores são como velhas árvores. Possui uma face, um nome, uma história a ser contada. Habitam em um

mundo em que o que vale é a relação que os liga com os alunos, sendo que cada aluno é uma entidade *sui generis*, portador de um nome, também de uma história sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal. Mas professores são habitantes de um mundo diferente, onde o educador pouco importa, pois o que interessa é um crédito cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Por isso mesmo, professores são entidades descartáveis, coadores de café descartáveis, copinhos plásticos de café descartáveis (ALVES, 1994, p. 19).

Há na escola um delineamento do lugar que se espera ocupado pelo professor. Assim, o colega atribui ao educador um caráter negativo, passivo e sem importância. Talvez intimidado por uma concepção que lhe impõe uma sensação de incompetência, uma concepção na qual o não saber que habita a experiência educacional é recusado como fonte de conhecimento e na qual o perigo da indeterminação social necessariamente deve ser abandonado em prol de um conhecimento sólido, seguro e normatizado, isto é, recheado pelas certezas e verdades das ideias instituídas.

A identificação com a imagem do professor sugere êxito, autonomia, produtividade, uma espécie de nivelamento social, lugar socialmente aceito que garantirá a ele um reconhecimento, livrando-o de uma série de problemas que acompanham o ato educativo. Uma forma de insegurança de não fazer parte do contexto, um desinserido, não a falta.

Essa variação entre professor e educador torna-se referência para análise (MRECH; RHAME, 2010) do valor pago ao sujeito pelo seu trabalho, que tem como consequência a percepção (questionável) de que enquanto professor, a verdade possa ser toda dita, de forma que o não saber sobre o real gozo possa alcançar o nível da falta de informação ou falta do que fazer.

Nessa direção, Voltolini (2010) problematiza a tensão através da discussão sobre o mal-estar na educação: “a educação mais bem-sucedida é a que fracassa, permitindo que a nova geração introduza o novo” (VOLTOLINI, 2010, p. 56). No entanto, o professor nesta cena não concebe que o seu cotidiano e sua falta são passíveis de produzir conhecimento, ou pelo menos vir a vislumbrar possibilidades que não constam em seu manual. Ignora tanto sua falta quanto o fato do fracasso inerente à arte de educar, uma impossibilidade.

Essa imagem idealizada de professor pode estar ligada a duas concepções fundamentais diretamente ligados ao discurso do capitalismo. Em primeiro lugar, faz menção à pergunta fundamental sobre “que o outro quer de mim”? O que eu preciso fazer para ser reconhecido pelo “Outro”? Talvez a resposta seja, produza e consuma!

Mas há necessidade de compreensão sobre a quem destinamos esse lugar de Outro no contemporâneo. Aqui eu retomo a questão já iniciada no primeiro tópico. Dufour (2007, p.37) vai dizer que o Outro no contemporâneo, a figura do Outro social, é o Mercado. Esse Outro que constitui uma sociedade que situa o mundo e todas as relações como mercadorias. Esse social concebido como Outro é uma exterioridade radical em relação ao sujeito, é o lugar terceiro na fala e da lei que antecede o sujeito na qual ele tem que se engajar para se constituir (DIAS, 2006, p.250).

O Outro anterior ao sujeito ocupa o lugar do terceiro que nos funda, sendo um sistema simbólico e imaginário. Em sua função imaginária, o Outro se encarna na história através de diferentes figuras: a Natureza, Deus, o Rei, a Phisis, a Razão, o Proletariado, e em sua função simbólica é uma estrutura de ficção que “trabalha na formação dos sujeitos marcando-os especificamente de modo que lhes permite enfrentar a questão jamais definitivamente organizada da origem” (DUFOUR, 2005, p. 37).

Dufour (2005), aponta que o mundo como alteridade radical vai se opor ao sujeito – e se o Outro social se altera, o sujeito também se transforma, pois ele não é causa de si, mas se enlaça e se constitui a partir do Outro. Esse sujeito desse grande Sujeito – o Outro – é o sujeito que se insere no laço social como sujeito consumidor. Assim, “o triunfo do neoliberalismo trouxe consigo uma alteração do simbólico”, isto é: do Outro (DUFOUR, 2005, p. 14).

O segundo ponto a se destacar na ilustração do professor que não quer ser educador é a visão do que o trabalho perdeu seu sentido e cedeu lugar à tecnociência. Como reforça Araújo (2008), a ciência como conhecimento dá lugar ao caráter de ciência como força produtiva sob o influxo de estruturas sociais produtivas que modelam e dirigem seu curso, seus métodos e os resultados que produz.

Pode-se tomar neste instante a ciência como discurso (VOLTOLINI, 2007), pois na sua engrenagem percebe-se como estruturante de um laço, ou no impacto da dinâmica que altera os laços:

[...] a ciência mostra-se, de fato, dominante, a tal ponto que se tornou justificável considerá-la um discurso, o Discurso da Ciência; tornou-se possível pensá-la não só como uma atividade específica entre outras do ser humano, mas como alguma coisa cujo impacto social altera a dinâmica do que produz os laços sociais (VOLTOLINI, 2007, p. 199).

Deste arranjo derivou uma subversão, salienta Voltolini (2007) que, a “autoridade” da “tecnociência” ou do cientificismo superou a própria ciência. Segundo Voltolini (2007), a ciência na época dos estudos físicos e astronômicos que determinaram a metodologia científica de Galileu provocava um encantamento pelas mudanças das visões de mundo e pela emergência de novas perspectivas que alteravam o campo das ideias.

Entretanto, no contemporâneo, o deslumbre gira em torno dos produtos da ciência, os quais dizem respeito ao “triunfo inegável da dimensão Técnica (refere-se ao T maiúsculo para indicar a tendência atual da discussão técnica emancipar-se de qualquer outra discussão) ” (VOLTOLINI, 2007, p. 199). Quanto ao professor, o deslumbre gira em torno de algo que até então não contemplava o seu plano de ensino.

Não é de se estranhar que o professor se equipare ao próprio produto originário da tecnociência dizendo:

[...] tão importante quanto um bom professor são os recursos fornecidos nas escolas. Salas preparadas para os atuais alunos que são antenados com o mundo tecnológico também é vital para conquistar e preparar estes alunos para o mercado de trabalho” (Professor de Comércio Exterior – 1º questionário).

A consequência disso tem sido a modelagem de novas formas de organização do trabalho docente. Esse acelerado avanço das descobertas tecnocientíficas têm impactado o trabalho docente e levado o professor a retornar aos bancos escolares, sob o pretexto de uma formação continuada para “reciclar” o conhecimento, embora pareça que tal preocupação não esteja vinculada ao seu desejo pela formação, mas devido à insegurança em ser confrontado pelo conhecimento de seus alunos, cujo repertório de informações aligeiradas ainda não fazem parte do leque de conhecimento do professor, como sugere o professor no relato anterior.

O que é possível perceber diante destes acontecimentos é que a ciência apregoa uma densa inserção de objetos nos colocando sob um domínio de aparatos

tecnocientíficos. Os aparatos tecnocientíficos assumiram um valor positivo, a priori, mas geraram a posteriori uma hegemonia da racionalidade tecnológica sobre a racionalidade ética (LEBRUN, 2004).

Essa racionalidade passou a organizar o mundo com base numa razão instrumental e nos princípios da produtividade, lucratividade e qualidade total (CEFET/RN, 1999). E com a consolidação de um modelo de sociedade neoliberal, apoiada na globalização dos mercados (ANDERSON, 1996), que, por sua vez, é viabilizada e potencializada pelos avanços tecnológicos principalmente pelas chamadas tecnologia de informação, a situação agravou-se a ponto de provocar o distanciamento entre os sujeitos na educação profissional.

E como essa inserção da tecnologia pode acarretar em problemas no dia-a-dia da escola técnica e distanciar os sujeitos? Como mencionado anteriormente numa resposta da professora de Português/Inglês (1º questionário), há situações que alunos aprendem mais com vídeos ao invés de pessoalmente, mas não deve ser substituído pela presença tão importante do professor.

Nesse enredo das tecnologias, a globalização, no estudo de Torres (1998, p.28), aponta para uma nova ordem. As políticas educacionais, a gestão escolar, as práticas docentes e todos os demais processos que organizam a escola técnica estão sendo reconfiguradas, distanciando-se de sua função primeira, conforme relembra a coordenadora do ensino médio da unidade escolar (primeiro questionário), citando que é importante ter uma junção entre a tecnologia e a escola, auxiliando a educação de alguma forma proveitosa.

Há nessa reconfiguração uma relação constituída e sustentada pelo aporte financeiro e pelo nivelamento a estes objetos como já relatado por um dos professores. Como o discurso capitalista aponta para uma modalidade de gozo autossuficiente que não faz laço social, liga o produto diretamente ao sujeito. Assim, esses indivíduos permanecem colados aos “*gadgets*” ofertados pela indústria do consumo.

Essa modalidade de ligação ao objeto foraclui o sujeito, que se mantém servo desses meios de produção, numa posição de alienação aos objetos de consumo. Identificado ao objeto de gozo, o indivíduo contemporâneo não questiona a sua existência nem o seu desejo. Servo de um mais-de-gozar insaciável ele troca infinitamente os objetos fetiche, as pílulas e as informações em série, procurando

prolongar a satisfação pulsional e, ao mesmo tempo, alcançar o ideal de ser idêntico a si mesmo (KEHL, 2009, apud LIMA, 2013).

É evidente que o maquinário tecnológico facilitou a vida do professor, do pesquisador, do estudante e das organizações de uma forma geral. Mas a ruptura que a tecnologia provoca parece ser nociva aos laços constituídos na escola. Os significantes da tradição, do moderno, do pós-moderno apontam um distanciamento entre aquilo que serviu como base para a construção do lugar constituído do professor e o contemporâneo, por exemplo:

“Na educação moderna em que temos hoje, às vezes me parece muito complicado manter o professor da mesma maneira em que sempre esteve” (Aluno Administração- 1º questionário).

Mas a questão metodológica da tecnociência não poderá evitar deparar-se com a uma confusão de rumo, inevitável para quem, apesar de parecer ter alguma clareza sobre como fazer, perdeu qualquer noção de para onde está indo (VOLTOLINI, 2007, p. 200).

4.5 O lugar do professor e o discurso da desinserção

A priori, o avanço da ciência e tudo que pode ser desenvolvido em função de sua expansão apoiariam a escola e o professor. O trabalho do professor pareceu facilitado pelo apoio de equipamentos e diversas mídias que potencializariam a oferta do conhecimento aos alunos. Paradoxalmente, os valores transmitidos pelos docentes passaram a não mais responder às demandas sociais. As transformações do mundo contemporâneo parecem ter contribuído para o deslocamento do professor de sua posição original, que historicamente já foi de moralizador, civilizador, disciplinador e atualmente se vê desfigurado, permanecendo no ambiente escolar, mas não se achando inserido ao meio.

Então perguntamos aos agentes implicados na pesquisa qual seria o lugar do professor discurso da escola? Na lógica dos discursos radicais, tanto professor quanto escola pode ocupar a posição de agente. Nas possíveis variações discursivas enquanto agentes poderão agenciar o discurso do mestre (S₁), do universitário (S₂), da histórica (S) e do analista (a). Tomemos a resposta do professor (2º questionário) para análise:

“Soberano. Ser protagonista de realizações, formador de uma pessoa para início profissional” “O professor parece se apoiar em tempos que já condizem com os atuais”.

O Soberano professor (S_2) na condição de agente é um formador de pessoas (a) que neste contexto aponta para o aluno na condição de outro da relação. A relação de ensino, sugerida aqui como formação vai denotar o agenciamento do discurso universitário. E completa sua resposta dizendo que o professor se apoia em tempos que não condizem com os atuais. Em qual lugar o professor estaria posicionado no contemporâneo?

O discurso pedagógico parece ter incorporado o gerenciamento em detrimento de seus objetivos. Os métodos pedagógicos das escolas técnicas passaram a priorizar a construção de normas e procedimentos no trato de um conjunto de conhecimentos independente da área ou do campo que são adotadas e consideradas adequadas, apagando as particularidades de cada disciplina e apostando na sobreposição da administração e da gestão da aprendizagem ou do desenvolvimento.

Na prática isso significa, de acordo com Rezende (2008, p. 30), que as instituições escolares passaram a cobrar uma capacitação cada vez maior, participação cada vez maior em programas, cursos, obrigando o professor a se especializar cada vez mais naquilo que nada lhe diz sobre si mesmo. O professor se capacita cada vez mais, estuda cada vez mais para atender ao que lhe é solicitado, abrindo mão de seu desejo.

Este pensamento confronta a ideia de Moran (2004), quando defende que questão da formação e da qualidade do trabalho docente poderia ser resolvida com sala de aula bem equipada e professores bem remunerados. Mas atribui esta responsabilidade da formação continuada, do aperfeiçoamento, do desejo e motivação pelo trabalho inovador ao próprio professor. O autor parece sustentar que apenas os fatores intrínsecos à sala de aula e à própria unidade escolar constituem a garantia de qualidade e que o lugar do professor estaria assegurado pelo aporte financeiro: “O que deve ter uma sala de aula para uma educação de qualidade? Precisa fundamentalmente de professores bem preparados, motivados e bem remunerados e com formação pedagógica atualizada. Isto é incontestável” (MORAN, 2004, p.15).

Mas seria ingênuo supor que a busca dos professores por cursos e formação em resposta à demanda proveniente do social, seja considerada “como algo

mobilizado” por um desejo de saber. Certamente, existem outros aspectos envolvidos na insistente realização de cursos de reciclagem, formação continuada, em lidar com a incompletude do saber (VOLTOLINI, 2004), muito embora alguns professores aceitem que essa demanda poderia ser suprida, conforme apontado pelo professor de Comércio Exterior – (1º questionário):

“a sociedade que presa à educação consegue pagar bons salários e investir na capacitação continua do professor, dando condições para as escolas, oferecendo boas salas de aula e melhores equipamentos”.

A formação almejada servirá aos professores para adequar sua capacidade criativa aos desígnios do empresariamento do processo ensino-aprendizagem. O professor de Química (2º questionário) nesse sentido questiona:

“A escola tem de fato um discurso? A escola deve ser modelada pelo comportamento da sociedade ou tendências chamadas tecnológicas? ”

Como sugere Santana (2010, p.58),

O professor é convidado a ser criativo nos estreitos limites colocados pelas regras da escola definidas nos gabinetes dos tecnoburocratas e especialistas da área, bem como solicitado a fazer funcionar as instituições educacionais com poucos recursos materiais e falta crônica de um número mínimo de profissionais qualificados, que veem na educação a possibilidade de inserção no mundo do trabalho.

O professor de Sistema da Informação (1º questionário) atribui a dificuldade do trabalho ao discurso da instituição:

“Acredito que o discurso promovido pela instituição escolar diante do professor tem sido um discurso para dificultar o processo ensino aprendizagem”. “Como professor sinto que cada dia que passa a relação professor-escola fica mais tensa”.

Para engrossar a discussão o mercado divulga, cotidianamente, com o aval da tecnociência, um “novo” objeto capaz de satisfazer o desejo humano e a escola, por sua vez, passou a privilegiar esse novo discurso, flexibilizando suas práticas para adequar-se às transformações socioeconômicas, tornando-se, portanto, mais influenciável do que influenciadora (BURGARELI, 2010).

O impacto da flexibilização da escola é tão importante que qualquer proposta pedagógica se torna obsoleta, reforçando a falta de apoio social ao professor, depreciando-o quando o rendimento discente é insatisfatório. Isso significa dizer que toda a responsabilidade sobre o fracasso da educação recai sobre os professores e não sobre o poder público.

O que se percebe é uma ambivalência entre o ideal do professor e o professor ideal, está desinserido ou é essencial? Esse desencontro não acontece apenas nos discursos educacionais do Brasil. Nóvoa (apud REVAH, 2009, p.57) elucida a mesma questão em Portugal: “Por um lado, os professores são observados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente”. Como já relatado por um professor (1º questionário):

“Há um descompasso verdadeiro entre o que lhe é apresentado como realidade e o que realmente acontece no ambiente escolar”

Por outro lado os professores são bombardeados com uma retórica abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. Os próprios alunos na escola técnica reconhecem na imagem do professor o ideal a ser seguido, nos significantes da “ética”, “respeito”, “caráter”:

“Ética e a pedagogia são fundamentais são fundamentais para o bom professor” “sei que mais do que o conteúdo latente e didático em determinado professor vale tanto quanto o tato e sua proposta de visão diante do aluno, sendo uma abrangência pós-moderna ou não. (Aluno de administração)”

“Um professor leva à escola ao auge, auge psicológico dos seus alunos, auge de informações, mas também pode leva-la “ao fundo do poço” “professores são tudo em uma escola, comunidade, país”, “e por meio destes deve ser respeitada” (Aluno de administração).

“O professor assim como a escola em si tem um papel de suma importância na criação do caráter, de alguma maneira dos alunos” (Aluno de administração).

“Nas comunidades escolares encontramos cada vez mais a liberdade de expressão, da parte do professor, quanto da direção e estudante. Isto contribui para uma diferente visão do professor que além do caráter educador algumas vezes tem liberdade de orientador, posicionando em lugar estratégico na vida de crianças e adolescentes, jovens e adultos” (Aluno de administração).

“O professor é a base escolar; é aquele que carrega a escola”
 “professor é o amigo, psicólogo, deve entender situações inexplicáveis” (Aluno de administração).

“O professor assume o papel de tutor, no sentido amplo da palavra. Ensinando sua matéria, mas também entendendo os problemas pessoais do aluno através do conhecimento, ou melhor, do autoconhecimento do professor” (Aluno de administração).

A saída seria estreitar a relação com o aluno? Seduzi-lo? A professora e coordenadora de curso (1º questionário) sugere que o professor deve se aproximar dos alunos:

“A melhor forma é falar com o aluno é como se fosse um “bate-papo”, para tornar as aulas motivadas”, “mas sabemos também que para nós educados em escola extremamente tradicionais, é uma tarefa difícil e um grande desafio”.

Por outro lado, a auxiliar de educação (primeiro questionário) acredita que a forma de tratar o aluno, essa posição de iguais, este bate-papo é o motivo da perda da autoridade docente:

“A meu ver, o docente está perdendo a autonomia na sala de aula, pois, está confundindo educação fraternal como o ensino intelectual”.

O lugar destinado ao professor parece não ser mais o do conhecimento do agente com seu saber (S₂).

É evidente que o maquinário tecnológico facilitou a vida do professor, do pesquisador, do estudante e das organizações de uma forma geral. Mas a ruptura que a tecnologia sugere aos ambientes escolares parece ser nociva aos laços constituídos na escola. Estes significantes da tradição, do moderno, do pós-moderno ressoam sempre um distanciamento entre aquilo que serviu como base para a construção do lugar constituído do professor e o contemporâneo.

Lembro-me de um comentário feito em sala de aula por um aluno, num tom de brincadeira, ao perceber minha dificuldade em conectar o notebook ao Datashow, ofereceu-me ajuda dizendo *“Deixa que eu resolvo professor... é que nós somos digitais e vocês são analógicos”*. Chiste do aluno me fez pensar que o analógico e digital faz referência a dois tempos que não se conectam, passado e futuro, tradição e contemporâneo. Refere também ao que está ultrapassado e poderá ser e substituído, portanto, perdeu sua importância. Embora pareça um simples chiste, faz

referências a muitas das características da ciência e seu discurso, transcendendo os significados de sofisticação.

A questão do analógico e digital remonta a uma relação binarizável, uma disjunção entre gerações que força o professor a um posicionamento. Nesta conexão analógico-digital há um implícito que povoa indiretamente a discussão em Lebrun (2004). Trata-se de um convite a deixar sua posição, abandonar seu lugar de ultrapassado e fazer parte do futuro. Seria o mesmo que dizer que entre o conhecimento do professor e o saber do aluno há um abismo. A auxiliar de educação (1º questionário) articula a relação binária em seu questionário:

“Vimos com o passar do tempo a dinâmica dos acontecimentos na educação do ensino, cabe ao professor ignorar ou adequar-se a elas [Auxiliar1]”.

E como o professor está desinserido do contexto ele cede à coerção deste discurso. O binarizável provoca uma disjunção entre passado e futuro:

“Para que o professor não perca seu lugar de educador é preciso saber usar a tecnologia a seu favor para não perder o sentido” [Auxiliar1].

Mais uma vez “adequação” é sugerida como se o professor estivesse na contramão de seu progresso, uma disjunção de fato.

O distanciamento na relação significativa analógico-digital, passado-futuro, progresso-ultrapassado aparecem de maneira preponderante no discurso do capitalista geralmente vinculado a objetos que fragilizam os laços.

Assim, pode-se pensar que o lugar do professor é colonizado por algo que ele não da conta de saber do que se trata. A escola adquiriu uma consistência da qual o sujeito professor tem vontade de se desembaraçar, mas nesse ímpeto provoca uma perda de si sobrando apenas um indivíduo solitário. Isso pode nos indicar um futuro do qual este professor não fará parte:

“A educação sempre estará em constante mudança devido à evolução do mundo, então não sei dizer qual é o lugar do professor (Professor5- 1º questionário) ”.

Lebrun (2004) refere que essa situação do professor na escola sugere ao pai emigrado, que uma vez fora da família se vê numa cultura que não conhece, numa cultura que por vezes nem mesmo domina, com o dever de estar referido a costumes que parecem vir de outra idade.

Em analogia é por não ser mais sustentada pelo social sua função paterna declina, mas é também por não ser mais sustentado na família que a função do pai estiola (LEBRUN, 2004, p. 122). Em outras palavras, uma vez fora de sua família, na qual ele aparecia como centro encontra-se agora sem cotação. A função que é do pai na família atual se encontra – sem que nenhuma vontade deliberada se empenhe nisso – desabonada pelo social pelo fato de não mais encontrar seu lugar na cultura de nossa sociedade pós-moderna (LEBRUN, 2004).

O que resulta num efeito da desinserção, um outro aspecto que pode ser considerado como resultante da lógica do discurso do capitalista vejamos:

*“O papel do professor é isolado diante de um contexto de informação que são veiculados pelos meios de comunicação”
(professor- 2º questionário).*

Esta terminologia da desinserção é muito utilizada na sociologia, mas pode ser empregada neste desenvolvimento já que “por estar desconectado dos significantes-mestre que regem a contemporaneidade o “desinserido” não desliza na engrenagem que articula S1, S2, produção e verdade ficando à margem do funcionamento social” (MRECH; RAHME, 2010).

Embora essa “desinserção” possa se manifestar sob diversas formas, é possível que ela ocorra como observado no contexto da educação profissional. Assim reforçam Mrech e Rahme (2010), que o desinserido é forçado a participar do discurso hegemônico:

As atitudes e os comportamentos do “desinserido” evidenciam sua não-aderência à lógica civilizatória homogeneizante e sua recusa em ingressar nos equipamentos vinculados à gestão do social. Diante de sua não aderência, o mestre contemporâneo pode tentar inseri-lo a todo custo, valendo-se até mesmo de métodos coercitivos (GUEGUÉN, 2009), presentes em estratégias que conduzem a uma integração aparentemente voluntária ao sistema e significativamente distante dos métodos utilizados no passado, como o recurso às normas rígidas e às estruturas institucionais totalizantes.

Esse problema passa a existir quando se estabelece uma posição de primazia fazendo emergir a ideia de um contrato implícito, vejamos:

“O diretor espera que sejamos o melhor profissional, independente das demandas. O aluno espera que saibamos tudo, mas duvidam do nosso “saber” e esperam que sejamos condescendentes com prazos e afins. Os pais esperam que eduquemos os filhos sem incomodá-los” (professor- 2º questionário).

Não seria exagero dizer que o desinserido se sente ameaçado em fazer parte do contexto como relata o professor de Ciência da Computação (1º questionário):

“Eu como professor trabalhA com medo, pois sei que não posso contar com escola justamente pelo discurso apresentado” “por último o pior discurso é o da família em relação ao professor, esse discurso sempre torna o professor culpado em relação aos alunos”.

Assim, concorda-se com Mrech e Rahme (2010):

Se, no passado, a desinserção social passava por um processo de verticalização no qual os sujeitos tinham que se pautar por ideais, atualmente, no processo de horizontalização, há uma desinserção social que se encontra, geralmente, implícita nos efeitos das práticas do para todos. Essas propostas são visíveis em expressões, tais como: “Seja como os demais, haja como os demais, sinta como os demais”. Isso faz com que a singularidade de cada sujeito seja deixada de lado em um processo de homogeneização, como aponta Lacan, tornando-se o sujeito um consumidor pautado apenas por um excesso, por um mais-de-gozar.

Ao professor parece haver duas alternativas como já demonstrado nas palavras da auxiliar de educação (primeiro questionário): *ignorar ou adequar-se*. Assim, acredito que a saída seja dissimular ou render-se aos designíos do discurso hegemônico.

Dessa forma, o significante da “desinserção” nos relatos parece reverberar o próprio sintoma do professor:

Embora o conceito de “desinserção” tenha sua origem no campo da Sociologia e se aplique à nomeação de fenômenos habitualmente conhecidos como sendo da ordem de uma exclusão social, sua apropriação pelo campo psicanalítico tem como foco a dimensão subjetiva e, mais propriamente, os modos como o sujeito se inscreve, com seu próprio sintoma, no tecido social. Desse modo, o “desinserido” pode ser considerado como aquele que provoca questões para a perspectiva de um “sistema social harmônico”, tal como vimos discutindo, operando como o intruso, o estranho, o estrangeiro à ordem social instituída (MRECH; RAHME, 2010).

Nessas condições o ar fica rarefeito ao professor:

“Culpado pelo sucesso ou fracasso da escola, do aluno, de tudo”. E é punido por qualquer coisa. “Isso é frustrante e desgastante” (professor 2º questionário).

Voltolini (2004, p. 96) defende-se que há na instituição escolar, e pode-se perceber também na escola técnica uma espécie de “contrato (contra ato) que marca os laços entre ambos os polos mais a partir do que não se deve fazer do que daquilo que se pode fazer”. Ou, como visto nas respostas dos agentes, a distorção da noção daquilo que se “deveria fazer” como acusa esse professor de engenharia (primeiro questionário):

“Ao longo do ano o professor tem sofrido internamente com questões morais e éticas. Ao que me parece, atualmente ao realizar algo certo estamos errados e ao realizar algo errado estamos certos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo presente trabalho buscou-se atender o objetivo geral, os objetivos específicos e retomar as hipóteses investigadas a partir da análise dos resultados pela metodologia adotada.

O primeiro objetivo foi demonstrar o cenário histórico da educação profissionalizante e os discursos que ajudaram a sustenta-la no Brasil. Neste capítulo foi possível observar que de forma direta ou indireta a educação profissional faz parte da própria construção social do Brasil e que no decorrer da história essa forma de ensino foi utilizada como estratégia de crescimento, ferramenta de inclusão e ascensão social, políticas públicas, e até mesmo, como ferramenta para pactos internacionais, como por exemplo, no caso do Banco Mundial. Ainda hoje, a educação profissionalizante adquire muitas destas características, sempre orientada a atender uma demanda de governo e de mercado.

O segundo objetivo foi discorrer sobre os discursos em Lacan, em especial o discurso do capitalista. Neste capítulo, foi observada a capacidade de Lacan organizar os discursos através de matemas, capazes de atender a compreensão e análise das questões sociais, afirmando-se como uma das teorias de extrema importância para a análise do contexto social, estendendo-se além da psicanálise criando interfaces com como campo discursivo que se dedica à compreensão dos fatos sociais e comportamentais.

No discurso do capitalista, por sua vez, foi observado que seu desdobramento, inicialmente como deslize do discurso do mestre, ganhou autonomia e se apresenta cada vez mais hegemônico na sociedade contemporânea, invadindo paulatinamente os diversos setores sociais, suas instituições inclusive na educação profissional, conforme abordado na sequência.

Na análise dos relatos dos agentes (professor e aluno da escola técnica) observa-se que os professores geralmente iniciam sua carreira na indústria, e aos poucos, por diversos motivos não pesquisados neste estudo, inserem-se no contexto acadêmico para o exercício da docência. Acredita-se que o fato da escola pesquisa seja vinculado a uma instituição pública, onde existam certas garantias profissionais legais, garantias que diferem estas das instituições particulares, tenha impulsionado o ingresso desses professores ao ensino profissionalizante, o que também não deixa de contemplar os interesses do discurso do capitalista.

O objetivo geral de investigar a presença e os efeitos do discurso do capitalista através dos relatos de alunos e professores de escola técnica profissionalizante foi atendido e dentro dele, observado que a instituição na qual o discurso hegemônico capitalista se faz presente fragiliza os laços, já que, como relatado e demonstrado pela literatura, esse é um discurso que não faz laço social.

Há indícios de uma escola emperrada pelo discurso capitalista acreditando que irá aplacar a sua divisão, sua impossibilidade, adquirindo objetos na lógica de um mercado hegemônico. Comandada pelo consumo – o saber, o aluno, o professor – tudo é transformado em mercadoria, tudo pode ser negociável e comprado pelo maior valor. É uma instituição que acredita que educação de qualidade tem a ver com o número de bugigangas ou tecnologias que se tem à disposição, que se preocupa apenas em produzir sujeitos para os concursos, para os vestibulares, para o mercado de trabalho, ou seja, mais consumidores ávidos por manterem viva a dinâmica do capital (ALMEIDA, 2010).

Pensando nas hipóteses levantadas que nortearam este estudo os aspectos históricos da educação profissional nos indica o deslizamento entre discursos que corresponde a literatura, sustentando H1 (o contexto histórico no qual a educação profissional foi construída no Brasil teve impacto direto do capitalismo, consequentemente, foi possível observar a incorporação do discurso do capitalista, aqui concebido dentro das concepções lacanianas) e H2 (é possível dizer que o discurso do capitalista é um deslizamento sutil do discurso do mestre direcionada à fragilização dos laços sociais). Com relação a H3 percebe-se que a presença do discurso do capitalista ressoa de forma controversa entre os agentes da escola técnica pesquisa identificadas nas queixas e no mal-estar relatado.

Quanto aos limites deste estudo, inicialmente era nossa intenção realizar o trabalho pelo instrumento da entrevista presencial e com o número maior possível de profissionais que trabalham na unidade escolar.

Acredita-se que um dos motivos da recusa permanente dos professores ao convite às entrevistas e posteriormente o baixo número de participantes que responderam aos questionários tenha se dado pela coincidência do período de Sistema de Avaliação Institucional (S.A.I) realizado pelo Centro Paula Souza. Esta avaliação acontece anualmente no segundo semestre letivo e o resultado desta avaliação está vinculado ao valor que será pago ao professor em forma de bônus de acordo com os índices alcançados e qualidade da avaliação apresentada pela

escola que reforça a H3 ressoando o discurso de modo controverso entre os professores que sentem insegurança em falar sobre a escola.

O uso dos questionários se deu em função das dificuldades em encontrar disposição para participação, em especial por parte dos docentes, foi uma alternativa para cumprir o prazo estabelecido pelo programa de pós-graduação. O questionário tanto presencial quanto on-line apresentou um retorno muito aquém do esperado, limitando a compreensão das características e dificultando o aprofundamento da realidade da unidade escolar.

Sugere-se que estudos posteriores possam investigar outras unidades e regiões de escolas profissionalizantes, tanto do Centro Paula Souza, como demais ensinos técnicos profissionais existentes no Brasil, a fim de compreender se o Discurso do Capitalista se apresenta hegemônico e incorporado à realidade das escolas técnicas profissionalizantes e quais seus desdobramentos em cada realidade.

Através deste trabalho levantou-se outra hipótese a de que o professor parece encontrar-se perante um “não lugar”, sentindo-se “desinserido” do seu contexto. Fazendo uso da escola para outros fins, está apenas atuando, e como alternativa deixando-se seduzir pelo cenário do consumo e dos laços fragilizados. Nesse sentido sugere-se em estudos posteriores investigar se o Discurso do Capitalista é capaz de alterar os laços sociais de tal modo que a escola possa ser pensada pelo uso do conceito que Marc Augé cunhou na antropologia como um “não lugar”.

Por fim, sigo minha trajetória pensando que a presença do discurso do capitalista e seus efeitos na educação profissional refletem na fragilização dos laços sociais, ou seja, o encontro com o outro apresenta-se como um desafio ao professor na medida que se vê diante as impossibilidades de prática docente e da tarefa de continuar provocando em seus alunos a buscar por um saber.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, S. O discurso universitário. Trivium – Estudos interdisciplinares: ciência, tecnologia e religião. Ano I, 2 Ed., 2º. Semestre de 2009, p. 118-129. Disponível em: <http://www.uva.br/trivium/edicao1/artigos/11-o-discurso-universitario.pdf>
- ALMEIDA, Rita de Cássia de Araújo. O discurso do analista e a invenção de uma escola em movimento. *Rev. Mal-Estar Subj.* [online]. 2010, vol.10, n.3, pp. 887-911. ISSN 1518-6148.
- AMIGO, Silvia. Notas sobre o discurso do analista. In: Os discursos e a cura. Isidoro Vegh et al. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2001.
- ASKOFARÉ, S. (2009). Da subjetividade contemporânea. A Peste: revista de psicanálise e sociedade. São Paulo: EDUC. 1 (1). 165-175. Autores Associados, 2007.
- ALVES, Israel Gutemberg (2001). *Professores e sociedade: 2000 anos de (des) sintonia na história e na formação de professores no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais*. 2001. 217p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. São Paulo: Ars Poética. 1994.
- ANDERSON, P. *Balanço do neoliberalismo*. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o estado democrático. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 9-23.
- ARAUJO, Alberto Borges de. *Educação Tecnológica para a Indústria Brasileira*. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. v.1, n.1, (2008).
- ARAUJO, Tânia Márcia Fernandes de (2004). *A formação continuada segundo professores do ensino técnico*. 2004. 168p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- ARAUJO, Alberto Borges de. *Educação Tecnológica para a Indústria Brasileira*. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. v.1, n.1, (2008).
- BRASIL. Decreto Lei 464/1969, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Acesso em: 1 agosto de 2016.
- CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005a.
- _____, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000b.

_____. *O ensino industrial-manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento*. Disponível: site Flacso, <http://www.flacso.org.br/data/biblioteca/392.pdf>.

BRASIL a, Ministério da educação – Centenário da Rede Federal de Educação Profissional, encontrado em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf

BRASIL b, CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 10 DE NOVEMBRO DE 1937). Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o.htm.

BRASIL c, Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Decreto Lei 464/1969, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 1 ago. 2016.

BRAUNSTEIN, Néstor A. O discurso capitalista: quinto discurso? o discurso dos mercados (pst): sexto discurso?. Peste, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 143-165, jan./jun. 2010.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. Projeto de reestruturação curricular. Natal: Cefet/ RN, 1999.

CHAGAS, Carmem Elena das. A Concepção de sujeito da psicanálise à análise do discurso. ANAIS DO XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA. Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 1. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011 p. 73.

COCHRAN, William G. Técnicas de amostragem. Editora Fundo de Cultura. Rio de Janeiro, 1965.

CASTRO, Júlio Eduardo de. *Considerações sobre a escrita lacaniana dos discursos*. Ágora (Rio de Janeiro) v. XII n. 2 jul/dez 2009, pág. 245-258.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. Projeto de reestruturação curricular. Natal: Cefet/ RN, 1999.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro (2003). *OS SABERES DOCENTES OU SABERES DOS PROFESSORES*. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

_____, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

_____. *O ensino industrial-manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento*. Disponível: site Flacso, <http://www.flacso.org.br/data/biblioteca/392.pdf>.

DEMO, Pedro. Ambivalências da sociedade da informação. *Ci. Inf.*, Ago 2000, vol.29, n.2, p.37-42. ISSN 0100-1965

DEMO, Pedro. Rupturas urgentes em educação. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Dez 2010, vol.18, no.69, p.861-871. ISSN 0104-4036 a.

DEMO, Pedro. Coisas velhas em coisas novas: novas "velhas tecnologias". *Ci. Inf.*, Abr 2010, vol.39, n.1, p.108-121. ISSN 0100-1965 b.

DEMO, Pedro. Cuidado metodológico: signo crucial da qualidade. *Soc. estado*. Dez 2002, vol.17, n.2, p.349-373. ISSN 0102-6992

DETLEFSEN, M.; McCARTY, D. C.; BACON, J. B. *Glossário de Lógica*. Lisboa: Edições 70, 2004.

DIAS, Sandra. *Revista de Psicologia*. São Paulo, n. 15(2): 249-253 novembro 2006.

DICIONÁRIO DA LINGUA PORTUGUESA MICHAELIS. *Dicionário Escolar de acordo com a nova ortografia*. São Paulo, editora Melhoramento, 2013.

DOMINSCHEK, Desirê Luciane (2008). *O escudo: a alma do SENAI PR 1949-1962*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação – Linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.

Dufour, Dany- Robert. *A arte de reduzir as cabeças: Sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal* (Rio de Janeiro, Companhia de Freud, 2005).

ELIA, Luciano. *O conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2007.

ESCOTT, Clarisse Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa de. *História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia*. IX seminário nacional de estudos e pesquisas "história, sociedade e educação no Brasil" Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

FONSECA, Celso Suckowda. *A história do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI–DN–DPEA, volume 2- 1986.

FONSECA, Celso Suckow. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. In Brasil, Ministério da educação – Centenário da Rede Federal de Educação Profissional, encontrado em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf

_____. *A história do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI–DN–DPEA, 1961, volume único.

_____. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Tipografia da ETN, 1961.

FERRETI, C. J. *As tensões decorrentes da implantação das políticas de educação profissional e tecnológica no IFSP*. In: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL; SANTOS, L. (org.) *Coleção Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte, autêntica, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria; MAGALHÃES, Ana Lúcia. Programa de melhoria e expansão do ensino técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio e técnico*. Brasília: Inep, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (Orgs.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio e técnico*. Brasília: Inep, 2006.

GARCIA, P. S. *Inovações e mudanças: porque elas acontecem nas escolas*. São Paulo, SP: LCTE Editora, 2010.

GARCIA, S.R.O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: *Trabalho e Crítica*. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

GARCIA, Sandra Regina de oliveira. “O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil”. In: *Trabalho e Crítica*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

Brasil (2007) Ministério da educação – Centenário da Rede Federal de Educação Profissional disponível:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf.

GIL, Antônio Carlos. *Método de Pesquisa*. Ed. Atlas, São Paulo, 2008.

JORGE, M.A.C. *Fundamentos da Psicanálise. De Freud a Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. Discurso e liame social: apontamento sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos. In: JORGE, Marco Antonio Coutinho; RINALDI, Doris (Orgs.). *Saber, verdade e gozo: leituras de O seminário, livro 17, de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002. p. 17-32.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. *Sexo e discurso em Freud e Lacan*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

KUPFER, Maria Cristina Machado. *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta, 2000, pág. 162.

KUPFER, Maria Cristina Machado (2010). *O Sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a educação terapêutica*.

<<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9371>> acesso em outubro de 2016.

KUPFER, Maria Cristina Machado and VOLTOLINI, Rinaldo. Tratar e educar o autismo: cenário político atual – entrevista com Pierre Delion. Educ. Pesqui. [on-line]. 2017, vol.43, n.3, pp.915-930. ISSN 1517-9702

Kupfer, Maria Cristina Machado; O que toca à/a Psicologia Escolar: desdobramentos do encontro entre Psicanálise e Educação, p. 49-56. In: Concepções e proposições em Psicologia e Educação. São Paulo: Blucher, 2017.

KUPFER, Maria Cristina Machado (2010). O Sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a educação terapêutica. <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9371>> acesso em outubro de 2016.

KUPFER, Maria Cristina Machado. A contribuição da psicanálise aos estudos sobre família e educação. Revista de Psicologia da USP. v. 3, n. 1-2 (1992)

KUPFER, Maria Cristina Machado. Educação Para o Futuro: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2007

KUPFER, MARIA CRISTINA MACHADO. Educação para o futuro: Psicanálise e Educação. São Paulo: Escuta, 2000

LACAN, J (1992). O Seminário: Livro 17: O avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar.

LACAN, J. (1957/1998). A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

LACAN, J. (1960/1998). Subversão do sujeito e a dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

LACAN, J. (1967) Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola: In Outros Escritos, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p. 248-264.

LACAN, J. (1996). (1957/1998). A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Lacan, J. (1996). O Seminário: Livro 20: Mais, ainda. Rio de Janeiro: Zahar. (Originalmente publicado em 1972-1973)

LACAN, J. (1998). A ciência e a verdade. In J. Lacan, Escritos (pp. 869-892). Rio de Janeiro: Zahar.

LACAN, J. (2003). Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In Outros Escritos (pp. 248-264). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Original publicado em 1967)

LACAN, J. (2003). Radiofonia. In: J. Lacan, outros escritos (pp. 400-447). Rio de Janeiro: Zahar.

LACAN, J. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

LAURENT, E. Lacan y los discursos. In: LACAN y los discursos. Buenos Aires: Manantial, 1992.

LEBRUN, J-P. Um simbólico virtual em: Um mundo sem limites. Companhia de Freud. Rio de Janeiro, 2004, pág. 109.

LERNER, A.B.C. (2013). Consequências éticas da leitura dos quatro discursos para a educação inclusiva. Dissertação de Doutorado, USP, São Paulo, p. 12-39.

LERNER, Ana Beatriz Coutinho; VOLTOLINI, Rinaldo. Psicanálise, ética e a educação escolar. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 2, p. 74-92, maio/ago. 2015.

LEMO, Patrícia do Prado Ferreira. Amplificação Do Discurso Do Capitalista No Sujeito E Nos Laços Sociais Digitais. Psicanálise & Barroco em revista v.14, n1: jul.2016.

LIMA, Nádia Laguárdia de. As incidências do discurso capitalista sobre os modos de gozo contemporâneos. Rev. Mal-EstarSubj vol.13 no.3-4 Fortaleza dez. 2013

MACHADO, L.R.S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v. 1, nº 1, 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP. (Org.). Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2008, v. 8, p. 67-82.

MACHADO, Lucília Regina. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2008. v.1. n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MACHADO, Lucília Regina. Ensino médio e ensino técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: Secretaria de Educação Básica/MEC. Ensino Médio integrado à educação profissional: integrar para quê? Secretaria de Educação Básica, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 41-66.

MANFREDI, Sílvia Maria. Educação profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

MÉSZÁROS, Istvan. A educação para além do capital. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Bomtempo, 2003.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. Holos, Ano 23, Vol. 2 - 2007

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 12, p.13-21, Mai/Ago 2004. Quadrimestral.

MRECH, Leni Magalhães; RAHME, Mônica. Sujeito dividido, proliferação de objetos e desinserção social: os laços sociais e o discurso capitalista na cultura contemporânea. Revista Asephallus, Rio de Janeiro, Vol. VI, n. 11, nov. 2010 / abr. 2011. Disponível em www.nucleosephora.com/asephallus

NANCLARES, Anália B. Meghdessian de. Discurso Universitário. In: Os discursos e a cura. Isidoro Vegh et al. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2001.

NOGUEIRA, Luiz Carlos. The Lacanian Field: Desire and Delight. In Psicologia. USP, 10 (2), 93-100. 1999.

NÓVOA, António, Formação de Professores e Trabalho Pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António, Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico in: ARANHA, Antônio V.; CUNHA, Dayse M. e LAUDARES, João Bosco. (Orgs.). Diálogos sobre trabalho: perspectivas multidisciplinares. Campinas, SP: Papirus, 2002.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. Educação e Sociedade, v. 21, n. 70, p. 40-62, 2000.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Fracasso na implementação de políticas educacionais: sintoma e emergência do sujeito. Estilos da Clínica, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 53-70, jan. /abr. 2013.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Notas psicanalíticas: os discursos contemporâneos acerca da avaliação educacional no Brasil. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 185-202, jan. /mar. 2015b.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Produção do fracasso escolar e o furor avaliativo: o sujeito resiste? Estilos da clínica. São Paulo, v. 20, n. 3, p. 400-421, dez. 2015

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Psicanálise e Educação: o discurso capitalista no campo educacional. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 15, n. 3, p.407-424, set. /dez. 2013. ISSN 1676- 2592.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Psicanálise e Educação: O Discurso Capitalista no campo educacional. v.15 n.3 p.407-424 set. /dez.2013. Disponível: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1263>. acesso em 03 janeiro 2017.

PENNA, L. M. Psicanálise e Universidade: Há transmissão sem clínica? Belo Horizonte: Autêntica. Fumec, 2003.

PEPE, A. L. Subjetividade e docência: Uma abordagem psicanalítica do mal-estar docente. Rio de Janeiro: UFRJ. Instituto de Psicologia, Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica (Mestrado em Psicologia), 2001.

PEREIRA, Marcelo Ricardo Pereira. O nome do mal-estar docente. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

PEREZ, José Roberto R, PASSONE, Eric Ferdinando (2007). A Perspectiva Política da Educação Comparada e as Avaliações Internacionais da Qualidade da Educação. Políticas Educativas, Campinas, vol. 1, no 01, p. 45-59, out/2007.

PERRENOUD, Philippe. Formar Professores em Contextos Sociais em Mudança: prática reflexiva e participação crítica. Revista Brasileira de Educação. n.12, p.05- 11, Set/Out/Nov/Dez,1999.

PETEROSSSI, Helena G. Educação e Mercado de Trabalho. Análise Crítica dos Cursos de Tecnologia. São Paulo: Loyola, 1986.

PETEROSSSI, Helena Gemignani. Formação de professores para o ensino técnico. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

POPKEWITZ, Thomas. S. Reforma educacional: uma política sociológica. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUINET A. A ciência psiquiátrica nos discursos da contemporaneidade, 1999. Disponível em: http://lacanian.memory.online.fr/AQuinet_Ciencia.htm.

QUINET, A. As 4+1 condições de análise; 10ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

QUINET, A. Psicose e laço social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006

QUINET, Antonio. Psicose e laço social: esquizofrenia, paranóia e melancolia. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

RAHME, Monica Maria Farid. Movimentos identificatórios nas narrativas sobre experiência: os colegas, a escola e a diferença na tessitura do tempo. Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 2, p. 315-328, maio/ago 2017.

RAHME, Mônica Maria Farid; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Pensando e Fazendo Educação de Qualidade. São Paulo: Moderna, 2001.

RAHME, Monica Maria Farid; Resende Vorcaro, Angela Maria Interrogações sobre o lugar do sujeito no delineamento de uma educação especializada Educação, vol. 38, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp. 177-184

RAHME, MONICA MARIA FARID. Psicanálise e Educação: um percurso de inquietações. Revista espaço acadêmico. Nº 131, abril/2012. Dossiê – Psicanálise & Contemporaneidade – ISSN 1519-6186.

RAHME, Monica Maria Farid. Laço social e educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar. Tese de Doutorado. USP, 2010.

RAHME, Monica Maria Farid. Psicanálise e Educação: um percurso de inquietações. Revista Espaço Acadêmico- n.131, abril, 2012. ISSN: 1519-6186

RAHME, Mônica; Mrech, Leny Magalhães. Proliferação de objetos e empuxo ao gozo: impactos do discurso capitalista na educação. An 8 Col. LEPSI IP/FE-USP 2011

RAMOS, Marise. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília, MEC, SEMTEC, 2004. p. 37-52.

REZENDE, Claudio. (2008). Os discursos enquanto um modo de leitura dos laços sociais na indústria: Uma proposta de intervenção visando a implicação do funcionário em seu discurso. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Católica de Minas Gerais.

REVAH, Daniel; TOLEDO, Maria Rita. Educação Hoje: uma revista para o ensino secundário no Brasil da década de 1960. Rev. Bras. hist. educ., Maringá-PR, v. 16, n. 1 (40), p. 51-78, jan/abr. 2016.

REVAH, Daniel; TOLEDO, Maria Rita. A indústria cultural e a política educacional do regime militar: o caso da revista Escola. Revista Brasileira de História. São Paulo: Anpuh, v. 30, n. 60, 2010, p. 77-95.

REVAH, Daniel. A educação alternativa. In: RISÉRIO, Antonio et al. Anos 70: trajetórias. São Paulo: Itaú Cultural/Illuminuras, 2005.

REVAH, Daniel. A linguagem do corpo e o lugar do educador. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.8, n. esp., p.90-118, jun. 2007 – ISSN: 1676-2592

REVAH, Daniel. Construtivismo: uma palavra no circuito do desejo. São Paulo: USP, 2004. 532f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

REVAH, Daniel. Na trilha da palavra alternativa: a mudança cultural e as pré-escolas alternativas. São Paulo: USP, 1994. 303f. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

REVAH, Daniel. O LUGAR DO PROFESSOR NAS IMAGENS DA NOVA ESCOLA. Psicol. Argum. Curitiba, v. 27, n. 59, p. 301-311, out. /dez. 2009.

REVAH, Daniel. O regime militar na (des) memória da editora Abril: a revista ESCOLA e a difusão da lei 5.692/71. História da Educação, Porto Alegre: Asphe, v. 15, n. 33, 2011, p. 137-161.

RIBEIRO, M. A. C. (2004). A histórica e o capital. Trabalho apresentado no Curso Pré-jornada intitulado Introdução aos 4 discursos de Lacan. Rio de Janeiro, Brasil.

RIBEIRO, M. L. *História da Educação Brasileira. A Organização Escolar*. Campinas, Autores Associados, 2003.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil 1930-73*. Petrópolis, Vozes, 1978 RODRIGUES, Neidson. Lições do príncipe e outras lições. 18 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTANA, Raquel Santos (Orgs.); LOURENÇO, Edvânia; NAVARRO, Vera, BERTANI, Iris; SILVA, José F.S. da. O Averso do Trabalho II. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Centro Paula Souza. Disponível em: <http://www.cps.sp.gov.br/perfil-e-historico>. Consultado em agosto de 2017.

SÃO PAULO (Estado). Governo do Estado de São Paulo. Centro Paula Souza. <http://www.saopaulo.sp.gov.br/orgaos-e-entidades/autarquias/centro-paula-souza/>

SARGENTINI, Vanice M. Oliveira. A noção de formação discursiva: Uma relação estreita com o corpus na análise de discurso. Disponível em http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/vanices_argentini.pdf. Acessado em 15 de agosto de 2009.

SAVIANI, D. História da idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007. 474p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 21. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SOEUIX, A.; GOLDENBERG, R. Goza: Capitalismo, globalização, psicanálise. Salvador: Agalma, 1997.

SOLER, Colette. O discurso do Capitalista. Stylus: Revista de Psicanálise, 2011.

SOUZA, A. (2007). A psicanálise de hoje: O cansaço do sexo. Cógito, 8, pág. 39-43.

SOUZA, Aurélio. A psicanálise de hoje – o cansaço do sexo. Trabalho apresentado na XVIII Jornada do CPB disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cogito/v8/v8a07.pdf>

SOUZA, Aurélio. Os discursos na psicanálise. Ed. Cia de Freud. Rio de Janeiro/ RJ. 2008

SOUZA, Paulo Nathanael P. A Qualificação para o Trabalho no Ensino de Segundo Grau. Apostila. São Paulo, 1987. SOUZA, Paulo Renato. Ensino Técnico. Jornal da Educação. Nº 39. Jan 1997.

SOUZA, Ricardo S. Alves de. Escola, espaço e discurso. Elos e texturas do discurso educacional e do discurso arquitetônico na história da educação e do espaço escolar no Brasil, Biblioteca24h, 1ª Ed, 2011.

TAVARES, Fábio Liberato de Faria. Ensino técnico Federal no Brasil: Das escolas de aprendizes artífices ao PRONATEC. Revista Historiador Número 8. Ano 8. Fevereiro 2016.

TORRES, M. R. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S. (Orgs). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VIEIRA, M. A. (2008). Restos: Uma introdução lacaniana ao objeto da psicanálise. Rio de Janeiro: Contracapa.

Voltolini, R. (s/d). O discurso do capitalista, a Psicanálise e a Educação. Acesso 18 ago 2009, disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=335:o-discurso-do-capitalista-a-psicanalise-eaeducacao&catid=36:especial&Itemid=46>.

VOLTOLINI, Rinaldo. O conhecimento e o discurso do capitalista: a despsicologização do cotidiano social. Estilos da Clínica, versão impressa ISSN 1415-7128, Estilos clín. vol.17 no.1 São Paulo jun. 2012

VOLTOLINI, Rinaldo. *A pedagogia como técnica: psicanálise e a rentabilização dos saberes*. Revista Espaço Acadêmico – nº 131 – abril de 2012. Dossiê Psicanálise e Educação. Disponível em: <http://www.revista-ped.unifei.edu.br/eletronico.htm> acesso em outubro de 2016.

VOLTOLINI, Rinaldo. Miséria ética na educação inclusiva: por uma inclusão política mais do que social. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 2, p. 222-229, maio-ago. 2015.

VOLTOLINI, Rinaldo. As vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3, 2002, São Paulo. Anais eletrônicos... São Paulo: Faculdade de Educação – USP, 2002. p. 1-5. Disponível em: Acesso em: 24 maio 2008.

VOLTOLINI, Rinaldo. Educação a distância: Algumas questões. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.2, p.123-139, jun. 2009 – ISSN: 1676-2592.

VOLTOLINI, Rinaldo. Educação e Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

VOLTOLINI, Rinaldo. O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação. In: LEITE, Nina Virgínia de Araujo; AIRES, Sueli; VERAS, Viviane (Org.). Linguagem e gozo. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

VOLTOLINI, Rinaldo. Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma? Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas, v. IX, n. 16, p. 92-101, 2004.

WAINSZTEIN, Silvia. O Discurso do Mestre. In: Os discursos e a cura. Isidoro Vegh et al. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2001.

WITTACZIK, Lidiane Soares. Educação profissional no Brasil: Histórico. E-Tech: Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 77-86, 1o. sem., 2008

ZAMBORLINI, M.G. Desenvolvimento profissional de professores: um olhar sobre os professores da educação profissional de nível técnico do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFETES). Revista Capixaba de Ciência e Tecnologia, Vitória, n.3, p. 20-25, 2. Sem/2007.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO PRESENCIAL

Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIFESP

Aluno 1

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS-QUESTIONÁRIO.

CARGO: Aluno

FUNÇÃO: Aluno

FORMAÇÃO: Administração comando 2ª Ano

EXPERIÊNCIA (anos): _____ CEETEPS (anos) _____

IDADE: 16

SEXO: Masculino

A sociedade pós-moderna impõe alguns desafios à educação. Pós-moderno não no sentido da superação do moderno, mas de uma condição diferente à da modernidade conforme vigorava até algumas décadas atrás e que obriga a repensar o papel e o movimento da escola, bem como o lugar do professor no cenário atual. Pensando nisto responda:

"Que lugar tem o professor no discurso da escola?"

Na educação moderna em que temos hoje, as vezes me parece muito complicado manter o professor da mesma maneira em que ele sempre esteve. É difícil encontrar no professor aquela personificação do conhecimento e da verdade absoluta, quando temos em nossas mãos as maiores meios de comunicação que torna o professor aquele que pode e deve ser contrariado pelos seus alunos. Esse dilema moral coloca o professor paralelamente como um agente forçado gradualmente à técnica e asseguramento no seu campo de atuação em um tempo em que o movimento cultural coloca a educação humanizada e livre como o professor atuando como um parceiro do estudo que em vez de passar conhecimentos para os seus alunos abrange do seu conhecimento incerto. Trabalhar de forma a estimular os seus alunos ao senso crítico e apresentação de ideias e pontos de vista, dos, uma visão ampla e imparcial dos fatos.

No outro lado do papel do professor sobre os alunos, sabemos que o conteúdo programático da matéria por ele apresentada com a maior didática e clareza possível, a responsabilidade e compromisso maior ao identificar nos professores a pessoa ~~que~~ influente sobre a vida do aluno. Ética e a pedagogia são fundamentais para o bom professor, pois somente assim, com transparência e postura flexível se encarece de uma boa maneira nas idealizações de cada aluno. A fragilidade de um indivíduo novo recebe do professor uma expectativa e enorme sobre o seu caráter e diversão outras traços de personalidade.

Eu como aluno, sei que mais do que um conteúdo técnico e didático em determinado professor vale o tanto quanto o tato e a sua própria postura diante o aluno, sendo uma aliada e guia por momentos.

Professor 13

Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIFESP

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS—QUESTIONÁRIO.

CARGO: DocenteFUNÇÃO: ministração de aulas para o Ensino Médio e para o Ensino TécnicoFORMAÇÃO: Ciências BiológicasEXPERIÊNCIA (anos): 30CEETEPS (anos) 06IDADE: 54SEXO: feminino

A sociedade pós-moderna impõe alguns desafios à educação. Pós-moderno não no sentido da superação do moderno, mas de uma condição diferente à da modernidade conforme vigorava até algumas décadas atrás e que obriga a repensar o papel e o movimento da escola, bem como o lugar do professor no cenário atual. Pensando nisto responda:

“Que lugar tem o professor no discurso da escola?”

Penso que o professor ocupa o lugar de agente para a transformação alheia e, para isto, deve ser malicioso, um ser em transformação, sempre melido, que busca entender as diferenças para desenvolver novos mecanismos com os quais cada um em uma sala de aula, de modo peculiar, e todos em conexão atinjam a capacidade de agir diante de uma situação direcionada por um conhecimento adquirido e, por consequência, construindo um outro, que é para uma vida intencional, de modo que interfira de forma positiva na sociedade, na política, na economia, na preservação e conservação do meio ambiente e na manutenção da liberdade.

Professor 12

Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIFESP

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS-QUESTIONÁRIO.

CARGO: João Carlos Prado de Lima
 FUNÇÃO: Professor
 FORMAÇÃO: Graduado, Licenciado e Pós-Graduado em Construção Civil
 EXPERIÊNCIA (anos): Docência 37 anos CEETEPS (anos) 10 anos
 IDADE: 55
 SEXO: masculino

A sociedade pós-moderna impõe alguns desafios à educação. Pós-moderno não no sentido da superação do moderno, mas de uma condição diferente à da modernidade conforme vigorava até algumas décadas atrás e que obriga a repensar o papel e o movimento da escola, bem como o lugar do professor no cenário atual. Pensando nisto responda:

“Que lugar tem o professor no discurso da escola?”

Muito se discute sobre qual deve ser este papel na sociedade atual, há os que resistem às mudanças pensando de forma mais tradicional, há os que vislumbrando esta nova sociedade, compreendem a necessidade da mudança, e há ainda uma categoria de pessoas (técnicos de gabinete) que pensam uma educação surreal, que não possui aplicação concreta na realidade cotidiana de nossas instituições de ensino.

Instituições estas que são uma micro amostra, dos desaminhos de uma sociedade, em grande monta, sem valores.

Como sempre fui, sou e espero continuar sendo aberto em relação à crítica, desde que esta traga melhora palpável na relação de ensino e aprendizagem, vejo que há uma distância entre o que é o professor e o que este deveria representar.

~~Para isso~~ Sempre penso em minhas práticas distintas no que diz o caro Prof. Cortella: “O conhecimento serve para encantar as pessoas, não para humilhá-las”

Acredito que o professor deve ser este instrumento de encantamento, o facilitador, a ponte, o norte, para que possa ser a ferramenta de formação e transformação, deixando impregnada nos discentes o desejo pelo saber, do belo, do justo, do científico, do ético, enfim para encantamento.

Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIFESP

Professor 11

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS-QUESTIONÁRIO.

CARGO: _____

FUNÇÃO: ProfessorFORMAÇÃO: Tec 60 - ESEIUMAEXPERIÊNCIA (anos): 30 ANOS CEETEPS (anos) 30 ANOSIDADE: 65 ANOSSEXO: MASCULINO

A sociedade pós-moderna impõe alguns desafios à educação. Pós-moderno não no sentido da superação do moderno, mas de uma condição diferente à da modernidade conforme vigorava até algumas décadas atrás e que obriga a repensar o papel e o movimento da escola, bem como o lugar do professor no cenário atual. Pensando nisto responda:

“Que lugar tem o professor no discurso da escola?”

O papel do professor no processo ensino-aprendizagem continua sendo fundamental para que o resultado desejado aconteça.

Os métodos tem que se moldar ao tempo em que este relacionamento acontece, sendo o professor o orientador, o motivador, o facilitador para que a abordagem seja centrada em princípios que possibilitem um entendimento geral e infinito em função das competências que serão atingidas por cada indivíduo.

Os desafios de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem assumem novas facetas mas ao seu bojo continua sempre o mesmo cenário: condições de relacionamento pedagógico onde a desenvoltura, a iniciativa, a participação e outras condições de auxílio à sociedade fluam em proveito de todos.

- Que lugar tem o cotidiano no discurso da escola?
- Que lugar tem a escola no cotidiano dos alunos?
- Que lugar tem a escola na vida real das pessoas?
- Que lugar tem as ações governamentais na mudança da prática pedagógica nas escolas?
- A escola tem de fato um discurso?
- O papel do professor brasileiro é considerado como sendo relevante e fundamental para o desenvolvimento da sociedade? Como a sociedade vê o professor? Como o professor vê as diferentes camadas da sociedade?
- A escola deve ser modelada pelos comportamentos da sociedade ou tendências chamadas de "tecnológicas"?
- ⇒ Em quanto lugar, não devemos confrontar informações com Formação e nem Educação com Esclatização. Qual é o papel da "família" na educação e o da escola na Esclatização?

Afinalmente penso que não estamos sabendo fazer uma leitura de como os alunos recebem o ensino da informação que recebem, não sabemos como tirar proveito desses fatos para produzir a formação.

Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIFESP

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS-QUESTIONÁRIO.

CARGO: ProfessorFUNÇÃO: Professor de Ensino Médio e TécnicoFORMAÇÃO: Químico Industrial - Mestre em TecnologiaEXPERIÊNCIA (anos): 39CEETEPS (anos) 19IDADE: 55SEXO: MASCULINO

A sociedade pós-moderna impõe alguns desafios à educação. Pós-moderno não no sentido da superação do moderno, mas de uma condição diferente à da modernidade conforme vigorava até algumas décadas atrás e que obriga a repensar o papel e o movimento da escola, bem como o lugar do professor no cenário atual. Pensando nisto responda:

"Que lugar tem o professor no discurso da escola?"

Segundo o meu ponto de vista existem algumas premissas que precisam ser destacadas antes de refletir sobre o tema proposto.

⇒ Em primeiro lugar existe uma dinâmica social, econômica e tecnológica na sociedade que difere muito da dinâmica estruturada fisicamente no meio educacional. A primeira é mais rápida e sujeita a flutuações, enquanto que a segunda é relativamente previsível e fisicamente estática.

⇒ Em segundo lugar, nós docentes, trabalhamos com o mesmo tipo de conteúdos, para geração de novos ~~conteúdos~~ cada vez mais mutantes. ~~Os mundos mudam suas características enquanto nós mudamos muito pouco em relação as práticas pedagógicas adotadas em nosso cotidiano.~~

Os mundos mudam suas características enquanto nós mudamos muito pouco em relação as práticas pedagógicas adotadas em nosso cotidiano.

⇒ Em terceiro lugar, a pergunta feita acima me fez pensar em outras perguntas:

- Que lugar tem o discurso da escola no cotidiano do professor?

- Que lugar tem a vida na vida do professor e do aluno?

Houve um momento em que o conhecimento era repassado pelo próprio produtor (filósofo). Este tempo estende-se até o início da modernidade.

Na modernidade o professor deve ter conhecimento das últimas descobertas de sua área e fazer uso delas em sala de aula com atualização e discernimento. Neste processo o professor enfrenta a dificuldade de articular esses saberes com a necessidade de se deter este conhecimento.

Nesta era de propostas alternativas que incluem o uso de tecnologia em sala de aula, podem-se encontrar professores que aceitam o papel passivo de repassadores de conhecimento. Apesar de reconhecer algumas experiências significativas em sala de aula, em que a interferência dos alunos quebra a passividade do professor, mas a existência destes não é suficiente para descartar a identidade do professor contemporâneo de educação.

Em função do que se disse, importante defender que o lugar do professor é mudar o discurso da escola, mudar a forma pela qual a administração, professores, pais e alunos julgam o que é um bom trabalho no ensino.

Professor 9

Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIFESP

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS-QUESTIONÁRIO.

CARGO: _____

FUNÇÃO: professoraFORMAÇÃO: Licenciatura em SetasEXPERIÊNCIA (anos): 40 CEETEPS (anos) 27IDADE: 64 anosSEXO: feminino

A sociedade pós-moderna impõe alguns desafios à educação. Pós-moderno não no sentido da superação do moderno, mas de uma condição diferente à da modernidade conforme vigorava até algumas décadas atrás e que obriga a repensar o papel e o movimento da escola, bem como o lugar do professor no cenário atual. Pensando nisto responda:

"Que lugar tem o professor no discurso da escola?"

Uma das maiores dificuldades dos egressos de cursos de licenciatura é colocar em prática na sala de aula o que aprenderam nos bancos das universidades. Os professores quando formados por um discurso baseado exclusivamente em conceitos, que antagonizam discursos e práticas normativas, têm enfrentado no ambiente escolar todo tipo de obstáculos. Em geral o professor não encontra o apoio necessário da comunidade escolar. Há um verdadeiro descompasso entre o que lhe é apresentado como realidade e o que realmente encontra no ambiente escolar. O professor depara-se com uma relação de assuntos cuja aprendizagem está muito longe do desejado. São itens que raramente dizem respeito à vivência do aluno. As décadas de estudos demonstram o que o profissional não deve fazer, mas não o que se deve priorizar, como imprimir os valores antagônicos da escola, enfim, como traduzir ao aluno o conjunto de saberes, princípios e generalizações tão difundidas no meio acadêmico.

Neste mundo de transformações rápidas e radicais, o ensino tem de considerar o homem como ser construtor de sua história e seu feito nas relações sociais.

os seus caminhos para o conhecimento.

Dentro de um mundo onde a informação e o conhecimento está em todas as partes, é de fácil acesso a todos. É ilusório acreditar que o professor pode ensinar os alunos e ser detentor único do conhecimento. É claro que esse professor pode mostrar aos alunos, como eles, com suas próprias pernas, podem alcançar tais conhecimentos. Uma vez que o acesso ~~de~~ fácil a muitas informações, pode ser também uma ilusão. Deve-se compreender as informações. Ajudar a compreender o mundo, pode ser o melhor lugar do professor na escola.

Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIFESP

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS-QUESTIONÁRIO.

CARGO: Professora de História
 FUNÇÃO: _____
 FORMAÇÃO: HISTÓRIA - PUC/SP
 EXPERIÊNCIA (anos): 3 anos e meio CEETEPS (anos) 2 anos
 IDADE: 28 anos
 SEXO: Feminino

A sociedade pós-moderna impõe alguns desafios à educação. Pós-moderno não no sentido da superação do moderno, mas de uma condição diferente à da modernidade conforme vigorava até algumas décadas atrás e que obriga a repensar o papel e o movimento da escola, bem como o lugar do professor no cenário atual. Pensando nisto responda:

"Que lugar tem o professor no discurso da escola?"

Os desafios relacionados à educação na sociedade atual estão vinculados às mudanças sociais do presente momento. Nos espaços escolares entram alunos que recebem educação diferenciadas das gerações anteriores. Tentam, que devem suceder, na escola, aprendizagens que acompanhem as mudanças de mentalidades e pensamentos.

Não se trata de punir comportamentos de indisciplina, ou atuar como disciplinador. Mas, de chegar aos alunos com o objetivo de transmitir os conhecimentos propostos. Desde que tais conhecimentos formem indivíduos pensantes e críticos.

Portanto, ao meu ver, o lugar do professor pode ser compreendido como mediador de conhecimentos. É como aquele com o papel-chave de incentivar o aluno a ser alguém que questione sua realidade e seu papel na sociedade.

Enquanto professora acredito que o sentido da profissão está em mostrar partes das diferentes realidades que serão enfrentadas pelos alunos. Além de incentivá-los a procurar descobrir

Professor 7

Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIFESP

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS—QUESTIONÁRIO.

CARGO: Professor
 FUNÇÃO: professor
 FORMAÇÃO: Sistemas de Informação e Pedagogia
 EXPERIÊNCIA (anos): 9 CEETEPS (anos) 7
 IDADE: 31
 SEXO: MASCULINO

A sociedade pós-moderna impõe alguns desafios à educação. Pós-moderno não no sentido da superação do moderno, mas de uma condição diferente à da modernidade conforme vigorava até algumas décadas atrás e que obriga a repensar o papel e o movimento da escola, bem como o lugar do professor no cenário atual. Pensando nisto responda:

"Que lugar tem o professor no discurso da escola?"

Acredito que o discurso promovido pela instituição ESCOLA, diante do professor, tem sido um discurso para dificultar o processo ensino-aprendizagem. Como professor sinto que cada dia que passa a relação professor-escola fica mais tensa. Eu como professor trabalho com me do pes sei que não posso contar com a escola fundamental pelo discurso apren-
 tendo em situações professor-aluno que sempre a tensão da escola é provo-
 cer o aluno. O partido que a escola toma é o de não ter "problemas", do ficar do lado do aluno. Alias não quero que a escola tome o lado do professor e sim o lado do que é "justo".
 Acredito que o discurso da escola tem uma relação com o discurso da educação perante o poder público, não existindo valorização.
 Por último é o por discurso é o da família em relação ao professor. Este discurso sempre torna o professor culpado em relação aos alunos.

NO MAIS, O DEVER DO PROFESSOR, É E SENTIR-SE O DE
PASSAR CONHECIMENTO E ESTIMULAR O SEU DESENVOLVIMENTO DE
GÊNEIO EM GÊNEIO PARA PERFEIÇÃO DA RAÇA HUMANA!!!

Professor 6

Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIFESP
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS—QUESTIONÁRIO.

CARGO: PROFESSOR / ADMINISTRADOR / DESPACHANTE.
 FUNÇÃO: ENSINO / CONSULTORIA / ASSESSORIA.
 FORMAÇÃO: ADMINISTRAÇÃO COM ÊNFASE CONEX / PÓS-GRAD. LOG. INICIAÇÃO.
 EXPERIÊNCIA (anos): 20 CEETEPS (anos) 5
 IDADE: 42
 SEXO: MASCULINO

A sociedade pós-moderna impõe alguns desafios à educação. Pós-moderno não no sentido da superação do moderno, mas de uma condição diferente à da modernidade conforme vigorava até algumas décadas atrás e que obriga a repensar o papel e o movimento da escola, bem como o lugar do professor no cenário atual. Pensando nisto responda:

“Que lugar tem o professor no discurso da escola?”

LEVANDO EM CONTA A PREMISA ACIMA E RESPONDENDO A QUESTÃO PROPOSTA NO TÍTULO, DIGO QUE NA MINHA OPINIÃO O LUGAR, OU O PAPEL DO PROFESSOR CONTINUA O MESMO DE TEMPOS ADIÁS, SENDO MODERNO OU NÃO.

O PROFESSOR É UM AGENTE MAIS IMPORTANTE DA TRANSFORMAÇÃO DE UMA SOCIEDADE, POIS ESTÍMULA A PESQUISA E O DESENVOLVIMENTO.

SENDO ESTE O PAPEL PRINCIPAL, É CLARO, O DE ENSINAR ESPECIFICAMENTE O CONTEÚDO DA DISCIPLINA PROPOSTA, O PROFESSOR SEM PRE SERÁ UMA REFERÊNCIA AOS ALUNOS QUE O VERÃO COMO UM MESTRE A SER SEGUIDO.

INVESTIR EM EDUCAÇÃO É SEM INVESTIR NA CARACTERÍSTICA DO PROFESSOR PARA QUE ESTE POSSA EXERCER SEU PAPEL EM SUA PLENITUDE.

A SOCIEDADE QUE PRECISA A EDUCAÇÃO PARA BONS SACRÍFIOS E INVESTIR NA CAPACITAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR, MAS NÃO SO. PRECISA DAS CONDIÇÕES NAS ESCOLAS PARA TAC, COMO BONS SALÁRIOS E EQUIPAMENTOS. TÃO IMPORTANTE QUANTO UM BOM PROFESSOR SÃO OS RECURSOS FORNECIDOS NAS ESCOLAS. SALÁRIOS REPARADOS PARA OS ADIÁS ALUNOS QUE SÃO ATENDIDOS COM O MUNDO TECNOLÓGICO TAMBÉM É VITAL PARA CONQUISTAR E PREPARAR ESTES ALUNOS PARA A VIDA E O MERCADO DE TRABALHO.

O PROFESSOR, MAIS AS FERRAMENTAS DE ENSINO ADEQUADAS AOS TEMPOS PÓS-MODERNOS, AOS QUAIS VIVEMOS, É SOMOS DESAFIADOS NESTA ERA DA INFORMAÇÃO, SERÁ CAPAZ DE MOSTRAR O INTERESSE DE TODOS PELO ESTUDO. CONTÍNUA E IMPORTANTÍSSIMA PARA QUALQUER NAÇÃO.

hã em constante conflito entre o ensino e a aprendizagem. Estamos em uma era onde temos alunos alfabetos funcionais. O pensar não existe, e que é pior os alunos acreditam que o professor tem a obrigação de dar nota, eles pensam que nós é que reprovamos eles, porém em nenhum momento eles pensam que a aprovação depende única e exclusivamente do aluno!

De longo dos 33 anos de carreira, pude passar por várias evoluções da educação, como:

em 1983 - movimento da educação - início da alfabetização dos jovens e adultos.

em 2002 - ensino por conteúdo, o professor é o dono do conhecimento.

em 2013 - ensino por competência, o aluno tem que "trabalhar mais que o professor".

Porá como não dar prova, como mensurar o conhecimento?

Como avaliar? Isso é muito difícil...

É o celular? Que difícil...

Apredemos por conteúdo e cobramos por competência.

nas avaliações do governo é incrível pois é cobrada a qualidade e quer o resultado em quantidade.

Está certo não fecho.

Agora esta semana, tivemos a novidade sobre o aplicativo, 49 apps de contribuição. Será que o professor, tem condições salubres de trabalhar todo esse tempo.

Adoro ensinar para quem tem interesse.

Em minha opinião a escola é para poucos e não para todos.

Vai para estudar é necessário abrir mão de muito coisa.

A educação sempre estará em constante mudança devido a evolução do mundo, então não sei dizer qual é o lugar do professor.

Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIFESP

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS—QUESTIONÁRIO.

CARGO: Professor de Ensino médio e Técnico
 FUNÇÃO: Professor.
 FORMAÇÃO: Engenharia Química e Licenciatura em Química
 EXPERIÊNCIA (anos): 33 anos CEETEPS (anos) 4 anos
 IDADE: 48 anos
 SEXO: Feminino

A sociedade pós-moderna impõe alguns desafios à educação. Pós-moderno não no sentido da superação do moderno, mas de uma condição diferente à da modernidade conforme vigorava até algumas décadas atrás e que obriga a repensar o papel e o movimento da escola, bem como o lugar do professor no cenário atual. Pensando nisto responda:

“Que lugar tem o professor no discurso da escola?”

Nenhuma, ao longo do ano o professor tem sofrido internamente com as questões morais e éticas.
 Ao que me parece, atualmente ao realizar algo certo sempre estamos errados e ao realizar algo errado estamos certos.
 No passado o ensino era muito rígido, os professores eram considerados o novo segundo pai ou segunda mãe, me lembro que para ir ao banheiro tinhamos que levantar a mão e pedir autorização; na grande maioria das vezes eu não podia porque ficava com muita vergonha e aguardava a vontade do professor de intervir. Atualmente o aluno não pede mais, simplesmente vai ao banheiro e existe alguns que até informa o que vai fazer, realmente os tempos são outros.
 Fico pensando na pergunta inicial e me peço o seguinte:
 • quando fui dar aula no estado em 2012 achei que os alunos não era, o vergulho se perdeu e a luta pela conquista do respeito dos alunos para com o professor foi muito extenuante até que um belo dia fiquei ofendida e lixi que me ausentes da sala de aula. E uma forma mágica os alunos começaram a entender e sentiram a falta daquela professora que pegava no pé. Quando retornei as aulas os alunos falavam, tudo que a senhora quis nos fazer, mas não nos deixou com professor eventual.
 Penso, penso e repenso o professor eventual o professor como eu, porque eles não são respeitados, o que acontece com o mundo?

ser utilizado. Algumas práticas podem ser aceitas desde que sejam postas como coadjuvantes.

Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIFESP
 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS—QUESTIONÁRIO.

CARGO: Professora
 FUNÇÃO: Coordenação do Ensino Médio
 FORMAÇÃO: Bacharel e Licenciatura em Geografia / pós-graduação em
docência de geografia
 EXPERIÊNCIA (anos): 30 anos CEETEPS (anos) 17 anos
 IDADE: 50 anos
 SEXO: feminino

A sociedade pós-moderna impõe alguns desafios à educação. Pós-moderno não no sentido da superação do moderno, mas de uma condição diferente à da modernidade conforme vigorava até algumas décadas atrás e que obriga a repensar o papel e o movimento da escola, bem como o lugar do professor no cenário atual. Pensando nisto responda:

“Que lugar tem o professor no discurso da escola?”

Considerando que o professor foi, em grande parte, formado no período anterior a fase definida como pós-moderna, o discurso estará atrelado à sua formação. A escola em si ainda está formatada, não para o modelo pós-moderno, o que, no final das contas, gera um grande conflito e uma sucessão de fracassos. Para o professor, os alunos não compreendem a importância da escola. Fica uma instituição sem sentido, desconectada do cotidiano informatizado, plagiada das redes sociais. A própria escola precisará ser remodelada, mas o que fica claro é que o pós-moderno é por demais efêmero e o professor tem uma formação que caminha no sentido oposto – sólido x líquido.

O que para uma sociedade globalizada, a fluidez é um aspecto positivo, para a educação não. A condição de desconstrução que se impõe nas relações pessoais, interpessoais e profissionais afeta a escola, o que o professor pensa da escola.

Penso que o professor, ainda, tem um lugar seguro no pós-moderno, pois, a sociedade, assim como a economia, se movimenta estruturada por ciclos – grandes ou pequenos. As desconstruções oferecidas como experiências e releituras só apresentam sentido por que o referencial é o que importa. É preciso ter um modelo, ainda que amarelado para ser utilizado nas reconstruções. É assim que a escola se coloca na pós-modernidade – algumas desconstruções desde que não se descarte o modelo a

Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIFESP

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS—QUESTIONÁRIO.

CARGO: PROFESSORAFUNÇÃO: COORDENADORA PEDAGÓGICAFORMAÇÃO: PÓS GRADUAÇÃO - LATO SENSUEXPERIÊNCIA (anos): 10 ANOS CEETEPS (anos) 06 ANOSIDADE: 50 ANOSSEXO: FEMININO

A sociedade pós-moderna impõe alguns desafios à educação. Pós-moderno não no sentido da superação do moderno, mas de uma condição diferente à da modernidade conforme vigorava até algumas décadas atrás e que obriga a repensar o papel e o movimento da escola, bem como o lugar do professor no cenário atual. Pensando nisto responda:

"Que lugar tem o professor no discurso da escola?"

NOS DIAS ATUAIS, A DEFINIÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS, DEBORA COM INÚMERAS SITUAÇÕES QUE O COLOCAM NO COTIDIANO DO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA. PARA MELHOR ENTENDER TODO ESSE CENÁRIO, FAZ-SE NECESSÁRIO DISCUTIR SOBRE OS VALORES DA SOCIEDADE.

INCELRMENTE PERCEBE-SE QUE PARTE DA SOCIEDADE, NO CASO TRIVIAL POU OU RESPONDÁVEIS TRANSFEREM PARA A ESCOLA E AO PROFESSOR O COMPROMISSO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. DESDE O MODO MAIS SIMPLES, COMO RESPEITAR OS OUTROS, OS ESPAÇOS, ALÉM DE TER, NÃO SO DIREITOS E SIM TAMBÉM OS DEVERES.

A EDUCAÇÃO NO BRASIL, NO QUE SE REFERE À FORMAÇÃO ACADÊMICA, APRESENTA EM MUITOS LADOS UM CENÁRIO ALARMANTE DE FALTA DE INVESTIMENTOS, EM CAPACIDADES, BOM LÚMENS, ESSE CENÁRIO REFLETE DIRETAMENTE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.

ASSIM, A ESCOLA, PALCO DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR, É UM LOCAL EM QUE A DIVERSIDADE É MUITO GRANDE E O PROFESSOR DEVE BUSCAR SEMPRE NOVAS ESCOLHAS PARA SUAS AULAS, COM O OBJETIVO DE ACOMPANHAR OS ALUNOS QUE A CADA DIA, ABSORVEM UMA GRANDE QUANTIDADE DE INFORMAÇÃO.

Professor 2

Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIFESP
 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS-QUESTIONÁRIO.

CARGO: PROFESSORA
 FUNÇÃO: PROFESSORA
 FORMAÇÃO: PÓS GRADUADA
 EXPERIÊNCIA (anos): 20 ANOS CEETEPS (anos) 16 ANOS
 IDADE: 44 ANOS
 SEXO: FEMININO

A sociedade pós-moderna impõe alguns desafios à educação. Pós-moderno não no sentido da superação do moderno, mas de uma condição diferente à da modernidade conforme vigorava até algumas décadas atrás e que obriga a repensar o papel e o movimento da escola, bem como o lugar do professor no cenário atual. Pensando nisto responda:

"Que lugar tem o professor no discurso da escola?"

O professor tem uma posição muito delicada na sala de aula. Ele não é mais o detentor de todo o saber, porque tem um concorrente muito forte, que é a internet. Por isso, o professor não pode mais ficar ali, diga, ficando apenas querendo passar resumos na lousa, ou passar os alunos um mandado, onde só ele fala. É preciso transformar as aulas mais dinâmicas, através da estratégia de trazer um paralelo entre o conteúdo e a realidade de vida de aula. Preciso envolver a responsabilidade do aluno e a participação total dos alunos. A melhor forma é falar com o aluno, como fosse um "bate-papo", para trazer as aulas mais interessantes. Mas sabemos também que para nós educadores em escolas extremamente tradicionais, é uma tarefa difícil e um grande desafio.

O papel do professor é levar o aluno a conhecer/ descobrir "vários mundos", várias culturas, despertar o senso crítico de cada um, para que os mesmos alunos possam fazer suas escolhas de forma crítica.

Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIFESP

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS—QUESTIONÁRIO.

CARGO: Professor II
 FUNÇÃO: II
 FORMAÇÃO: Letras Inglês/Português
 EXPERIÊNCIA (anos): 5 anos CEETEPS (anos) 5 anos
 IDADE: 33 anos
 SEXO: feminino

A sociedade pós-moderna impõe alguns desafios à educação. Pós-moderno não no sentido da superação do moderno, mas de uma condição diferente à da modernidade conforme vigorava até algumas décadas atrás e que obriga a repensar o papel e o movimento da escola, bem como o lugar do professor no cenário atual. Pensando nisto responda:

“Que lugar tem o professor no discurso da escola?”

Acredito que o professor ainda tenha um papel muito importante no ambiente escolar. Apesar de parecer que ele está “superado” em algumas situações, já presenciei várias situações na quais os alunos diziam ter aprendido mais por vídeos no youtube do que com a aula presencial. Isso me preocupou muito, pois como pode o vídeo, digo a video-aula ser melhor do que a aula presencial.

Sinceramente não acredito que esse recurso tecnológico substitua a presença física do professor, que não é só “presença”, mas a materialização do conhecimento por meio do diálogo, da interação professor-aluno, e é essa interação que propicia a aprendizagem de ambas as partes.

O que quero dizer, digo a interação é um fator que só pode se dar numa relação dialógica, criada pela relação de várias pessoas, relação presencial; pois é o que chama a atenção do aluno; o que o faz se interessar é a carga de sentimentos criada pelo professor durante a aprendizagem interativa.

O professor é a peça fundamental da engrenagem escolar, pois ele transmite o conhecimento, ele permite que o aluno conheça um “outro mundo” amplie sua forma de pensar. Só é necessário clareza para não confundir o professor com o detentor do saber, o único com conhecimento. Pois como disse

Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIFESP

Auxiliar 1

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS—QUESTIONÁRIO.

CARGO: Inspetor de alunos

FUNÇÃO: _____

FORMAÇÃO: Superior incompletoEXPERIÊNCIA (anos): _____ CEETEPS (anos) 5 anosIDADE: 46SEXO: feminino

A sociedade pós-moderna impõe alguns desafios à educação. Pós-moderno não no sentido da superação do moderno, mas de uma condição diferente à da modernidade conforme vigorava até algumas décadas atrás e que obriga a repensar o papel e o movimento da escola, bem como o lugar do professor no cenário atual. Pensando nisto responda:

“Que lugar tem o professor no discurso da escola?”

Vimos por essas passagens dos tempos o dinamismo dos acontecimentos na educação do ensino. Temos que ficar atento às mudanças, caso os professores ignorem ou adiquem-se a elas.

Hoje em dia os docentes têm dificuldades de aceitar e se adaptar na tecnologia, pois não sabem lidar com o computador e em 2º plano.

Pois que o professor não precisa mais lugar de educador e precisa poder usar a tecnologia o que faz com que não perca o sentido.

E mais, pois o docente está perdendo a autonomia na sala de aula, pois, pois estão confundindo educação formal com o ensino informal.

O aluno está ganhando tempo em todas as partes, pois eles têm respeito e apoio dos seus pais e dos seus dirigentes governamentais.

Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIFESP

Aluno 9

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS—QUESTIONÁRIO.

CARGO: AlunoFUNÇÃO: AlunoFORMAÇÃO: Administração Integrada ao Ensino Médio - cursando 2º ano

EXPERIÊNCIA (anos): _____ CEETEPS (anos) _____

IDADE: 46 anosSEXO: Feminino

A sociedade pós-moderna impõe alguns desafios à educação. Pós-moderno não no sentido da superação do moderno, mas de uma condição diferente à da modernidade conforme vigorava até algumas décadas atrás e que obriga a repensar o papel e o movimento da escola, bem como o lugar do professor no cenário atual. Pensando nisto responda:

“Que lugar tem o professor no discurso da escola?”

A escola sempre foi vista como um local para a educação das pessoas, ensina-las e capacita-las para o mercado de trabalho e os professores são cobrados pela educação dos filhos de outras pessoas, quando a sua função é apenas ensinar e não educar, pois esse é o trabalho/função dos pais.

Durante os anos os pais que decidem as escolhas dos filhos, eles que decidem qual o futuro que eles querem para o seu filho e muitos pais não perguntam se é isso que ele quer para a vida dele com isso o filho pode começar a não se importar com aquilo, e começa a falhar, a não ir bem nas matérias e a não ligar para o futuro. E esses problemas refletem muito no desenvolvimento do professor na sala de aula, pois ele percebe que o aluno não se interessa pela matéria e pensa que o problema é com ele e com a sua maneira de explicar (dar aula), e o papel do professor começa a se entrelugar com todos esses problemas de forma negativa para ambos.

O lugar do professor é na sala de aula, sendo respeitado dentro e fora da escola, por alunos, pais e por toda a sociedade, o lugar do professor é dando aula para pessoas que escolhem aquilo por que gostam e não por obrigação com toda a certeza o ensino e desenvolvimento de ambas melhoraria.

✱

Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIFESP

Aluno 8

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS-QUESTIONÁRIO.

CARGO: Aluno

FUNÇÃO: Aluno

FORMAÇÃO: Administração cursando

EXPERIÊNCIA (anos): _____ CEETEPS (anos) _____

IDADE: 36 anos

SEXO: feminino

A sociedade pós-moderna impõe alguns desafios à educação. Pós-moderno não no sentido da superação do moderno, mas de uma condição diferente à da modernidade conforme vigorava até algumas décadas atrás e que obriga a repensar o papel e o movimento da escola, bem como o lugar do professor no cenário atual. Pensando nisto responda:

"Que lugar tem o professor no discurso da escola?"

O professor é a base escolar; é aquele que carrega a escola, que ensina português e matemática, mas que em muitas vezes mostra o certo e o errado, muitas vezes constrói e destrói. Professor é um amigo, psicólogo. Não entende situações unidimensionais.

É a escola, como seria sem um professor? Ela seria um nada, nada mais que um edifício. O professor é o rei da escola, o espelho do professor é o futuro.

Um professor deve muito mais que falar, digamos, ensinar algo, o professor deve mostrar a cada um de seus alunos que na verdade quem ensina é a escola da vida. Não a vida e mais que português e matemática.

Um professor leva a escola no auge, auxilia, psicólogo dos seus alunos, auxilia de informações, mas também pode levá-la "ao fundo do poço". Professores são tudo em uma escola, comunidade, pais... É por isso que eles devem ser respeitados.

Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIFESP
 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS-QUESTIONÁRIO.

Aluno 7

CARGO: Aluno
 FUNÇÃO: Aluno
 FORMAÇÃO: Tecnico administrativo - 1º ano - cursando
 EXPERIÊNCIA (anos): 16 CEETEPS (anos) _____
 IDADE: 36
 SEXO: Masculino

A sociedade pós-moderna impõe alguns desafios à educação. Pós-moderno não no sentido da superação do moderno, mas de uma condição diferente à da modernidade conforme vigorava até algumas décadas atrás e que obriga a repensar o papel e o movimento da escola, bem como o lugar do professor no cenário atual. Pensando nisto responda:

“Que lugar tem o professor no discurso da escola?”

Como responder a esta pergunta estando na ponta da língua mas não conseguindo falar? A escola vê o professor como um “problema”, ou seja, o professor costura o entendimento, compreensão, e às vezes até passa características próprias para os alunos. Uma escola de nome não quer que seus alunos, ao saírem (terminarem) a escola não consigam pensar e nem demonstrar o conhecimento adquirido, então quanto melhor for a obra de um professor melhor será a imagem da escola. É isto a localização do professor na escola, alguém que deve ser disputado e que exerce um papel fundamental no futuro de inúmeras pessoas. Em qualquer discurso o professor deve ser colocado como alguém que faz a diferença.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS—QUESTIONÁRIO.

CARGO: Aluno

FUNÇÃO: Aluno

FORMAÇÃO: 2º Ano cursando Adm

EXPERIÊNCIA (anos): _____ CEETEPS (anos) _____

IDADE: 18

SEXO: Masculino

A sociedade pós-moderna impõe alguns desafios à educação. Pós-moderno não no sentido da superação do moderno, mas de uma condição diferente à da modernidade conforme vigorava até algumas décadas atrás e que obriga a repensar o papel e o movimento da escola, bem como o lugar do professor no cenário atual. Pensando nisto responda:

“Que lugar tem o professor no discurso da escola?”

O Professor assume o papel de tutor, no sentido amplo da palavra. Ensinando sua matéria mas também entendendo os problemas pessoais do aluno através do conhecimento, ou melhor do auto-conhecimento do professor. Usando suas experiências pessoais para não ser somente um meio pelo qual o conhecimento técnico vai passar, mas algo mais humano. Um guia, humano, quase pessoal. Respeitando um limite profissional mas se interessando para compreender o aluno como um indivíduo como qualquer outro, com diversos problemas e um histórico desconhecido, que deve ser

O papel A grande maioria dos Professores, mesmo em um período conturbado com diversas mudanças acontecendo decide manter o papel. Postura usada por muitas gerações, vendo o estudante como um acadêmico em formação e só. Exigindo respeito sem demonstrar muito do mesmo. Com uma postura sempre autoritária, como um monarca absolutista comandando um reino de indivíduos em formação. Esse é exatamente o tipo de atitude que coloca o professor a ser desprezado, e o papel citado no primeiro parágrafo ou mesmo outros similares deveriam ser cada vez mais diferenciados entre nossos tutores.

Portanto, o papel do Professor no discurso da escola é o de que um instrumento para a formação não só de bons acadêmicos mas bons indivíduos.

Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIFESP

Aluno 5

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS—QUESTIONÁRIO.

CARGO: Aluna

FUNÇÃO: Aluna

FORMAÇÃO: Administração - cursando 2º ano

EXPERIÊNCIA (anos): _____ CEETEPS (anos) _____

IDADE: 16

SEXO: Feminino

A sociedade pós-moderna impõe alguns desafios à educação. Pós-moderno não no sentido da superação do moderno, mas de uma condição diferente à da modernidade conforme vigorava até algumas décadas atrás e que obriga a repensar o papel e o movimento da escola, bem como o lugar do professor no cenário atual. Pensando nisto responda:

“Que lugar tem o professor no discurso da escola?”

O professor é uma pessoa de extrema importância nas escolas, pois ele
 são responsáveis por fornecer conhecimento aos seus alunos e também,
 prepará-los para a futura profissão.

Nas melhores escolas, o professor é visto como se fosse um exem-
 plo a ser seguido, sendo ele uma pessoa com muita experiência
 na vida. Muitas vezes, o professor que ajuda um aluno a des-
 cobrir aquilo que ele gosta, e às vezes, descobre um potencial mu-
 to grande naquela que seria a futura profissão, estimulando o alu-
 no para que ele possa fazer grandes mudanças na humanidade.

É uma profissão de educação, requerendo muita responsabilidade, afinal
 é ele quem pode mudar o desempenho escolar dos estudantes.

Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIFESP

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS—QUESTIONÁRIO.

CARGO: EstudanteFUNÇÃO: EstudanteFORMAÇÃO: Cursando Técnico Administração (2º módulo)

EXPERIÊNCIA (anos): _____

CEETEPS (anos) _____

IDADE: 16SEXO: Masculino

A sociedade pós-moderna impõe alguns desafios à educação. Pós-moderno não no sentido da superação do moderno, mas de uma condição diferente à da modernidade conforme vigorava até algumas décadas atrás e que obriga a repensar o papel e o movimento da escola, bem como o lugar do professor no cenário atual. Pensando nisto responda:

“Que lugar tem o professor no discurso da escola?”

Nas comunidades escolares encontramos cada vez mais a liberdade de expressão, da parte do professor, quanto da direção e do estudante. Isto contribui para uma diferente visão do professor que além do caráter educador algumas vezes tem liberdade de orientador, posicionado em lugar estratégico na vida de crianças, adolescentes, jovens e adultos que enxergam referência e por meio desta algumas vezes, o professor influencia em toda formação do cidadão. Portanto deve ser ético, imparcial e avaliativo ao exercer seu papel na escola.

O professor que tem a sala de aula como principal espaço de exercício da atividade por muitas vezes encontra em matérias da área de humanas, biológicas e alguns técnicos questões polêmicas e o professor deve em primeira instância orientar a discussão caso ela seja instaurada e em seguida apresentar fatos de ambas as partes os fatos e em seguida ser o mais imparcial possível. Fora da sala deve manter a imparcialidade e ser humano solidário como pessoa, deixando assim de uma vez por todas, o caráter autoritário imposto ao longo do tempo. A atuação deve ser compartilhada com os iniciantes de cada módulo.

Professores com professores devem manter um trabalho integrado e de boas relações, contando com todos por melhores condições e um espaço mais saudável.

Aluno

Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIFESP

Aluno 3

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS—QUESTIONÁRIO.

CARGO: Aluno

FUNÇÃO: Aluno

FORMAÇÃO: ADM - cursando 2º Ano

EXPERIÊNCIA (anos): _____ CEETEPS (anos) _____

IDADE: 16 anos

SEXO: Masculino

A sociedade pós-moderna impõe alguns desafios à educação. Pós-moderno não no sentido da superação do moderno, mas de uma condição diferente à da modernidade conforme vigorava até algumas décadas atrás e que obriga a repensar o papel e o movimento da escola, bem como o lugar do professor no cenário atual. Pensando nisto responda:

“Que lugar tem o professor no discurso da escola?”

O professor assim como a escola em si tem um papel de suma importância na criação do caráter de algumas crianças, das crianças.

A escola como entidade, pode transformar uma pessoa de diversas maneiras de problemas, por ter uma convivência direta com os alunos, transformando-se em uma espécie de espelho para seus alunos. Meramente mais uma vez como o papel do professor está, é de extrema importância.

Por parte da escola que a escola pretende a educação e que em teoria deve ser aceita pelo aluno e experimentada por meio do professor, onde esse tem tal papel a ser seguido, ou não dependendo do caso.

Hoje existem muitas aplicações em centros educacionais diferentes para o mesmo, onde a presença do professor se faz de não tanta importância. Por meio da tecnologia e outros. Mas ainda acho que a convivência, troca de experiências e todo o tipo de convívio humano que vem a ser com o caráter de desenvolvimento para ambos os lados.

##

Aluno 2

Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIFESP
 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS—QUESTIONÁRIO.

CARGO: Aluno
 FUNÇÃO: Aluno
 FORMAÇÃO: Administração (curando)
 EXPERIÊNCIA (anos): _____ CEETEPS (anos) _____
 IDADE: 16
 SEXO: masculino

A sociedade pós-moderna impõe alguns desafios à educação. Pós-moderno não no sentido da superação do moderno, mas de uma condição diferente à da modernidade conforme vigorava até algumas décadas atrás e que obriga a repensar o papel e o movimento da escola, bem como o lugar do professor no cenário atual. Pensando nisto responda:

- **"Que lugar tem o professor no discurso da escola?"**

Na minha visão o professor é quem realmente transfere os valores da escola, da sociedade e valores do país. O professor é a figura mais próxima do certo e errado, moral e imoral, ético e antiético. Até certa idade os pais guiam os professores, e amigos moldam o ser humano; no caso a criança, porém em determinado momento o adolescente adquire a plena capacidade de discernir e ter opiniões, criando a sua própria verdade, assim o professor chega a seu último papel que é mostrar, mas principalmente proteger - não da realidade, não, proteger, mas principalmente mostrar - não a realidade.

Claramente houve uma mudança na função do professor, principalmente com a entrada das mídias no mercado, e cada vez mais o professor terá tal função, de quando ensinar mostrar o certo e o errado, até a adolescência de trazer, mostrar realidade e então protegê-la.

ANEXO B – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

Educação Profissional na Contemporaneidade

17 respostas

1. Sobre o Professor:



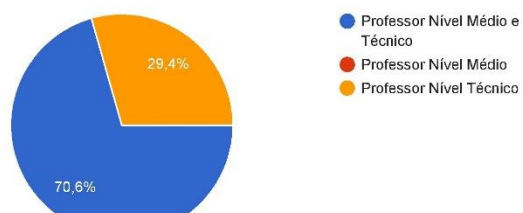
1.1. Formação (Curso):

17 respostas

Ciências da Computação (2)
Filosofia
Engenharia Agrônoma e Geógrafa
Superior
Engenheiro
Mestrado Cursando.
Especialização
Educação Artística-Artes Plásticas
Arquitetura e Urbanismo
Doutorado em Ciências e Tecnologia em Química
Artes Visuais - Licenciatura e Bacharelado
Engenharia elétrica
Letras
Química - bacharel e licenciatura
Administração e Letras
Mestrado Engenharia Eletrica

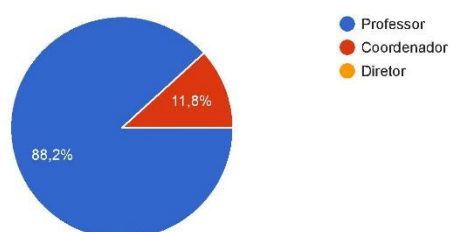
1.2. Cargo:

17 respostas



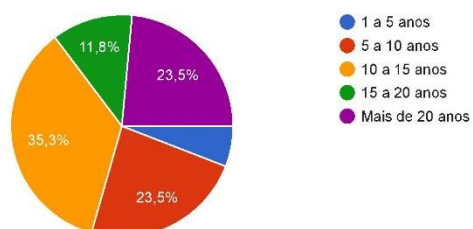
1.3. Função:

17 respostas



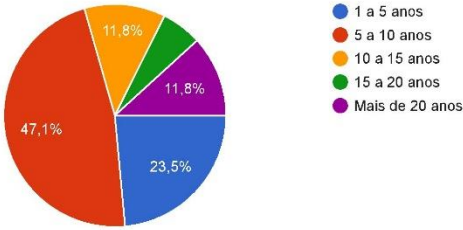
1.4. Experiência docente (anos):

17 respostas



1.5. Experiência no CEETEPS (anos):

17 respostas



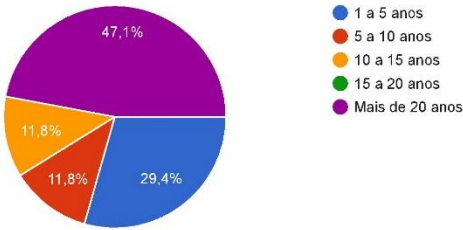
1.6. Leciona na área de sua formação:

17 respostas



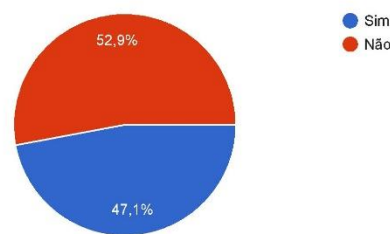
1.7. Experiência não docente (anos):

17 respostas



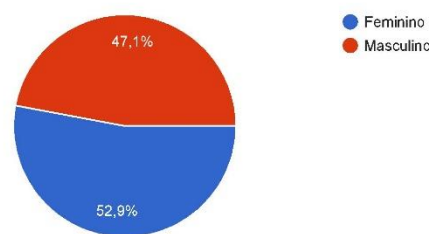
1.8. Exerce atualmente atividade não docente na área em que leciona:

17 respostas



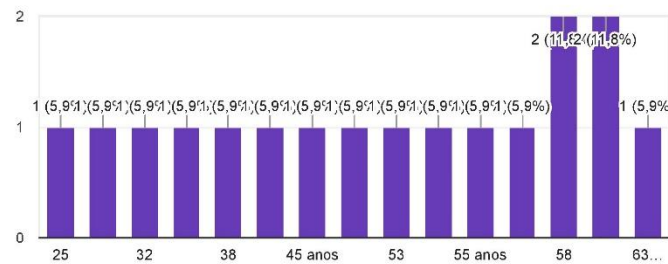
1.9. Sexo:

17 respostas



1.10. Idade:

17 respostas



Sobre a unidade escolar onde você trabalha:

2.1. Quais as condições de trabalho do professor (infraestrutura, organização, espaços, recursos, etc.)? Está satisfeito com elas? O que é insatisfatório?

17 respostas

Infelizmente não na rede pública

Não estou satisfeito. Os recursos para a ETEC Getúlio Vargas são muito poucos e a dependência da APM é grande.

Boa, sim, insatisfatório é não ter condições de trabalho

Falta Wi-Fi e um kit Professor

Os alunos

Acho insatisfatória as instalações da escola que leciono

Sim e Não. Faz-se necessário um espaço expositivo e local para abrigar produções artísticas dos alunos.

Faltam recursos , como computadores com programas atualizados .

No CPS faltam recurso, porém o corpo docente é muito eficaz e trabalha em conjunto para solucionar a falta de recursos públicos

Parcialmente satisfeito. Falta acesso às novas tecnologias em todas as salas de aula e infra estrutura básica como por exemplo pias para lavagens de pincéis.

Laboratoriais e recursos multimídia na sala de aula

Minha disciplina (linguagem, trabalho e tecnologia) não exige muitos equipamentos específicos além de computadores e projetores, de forma que a escola consegue suprir minhas necessidades em mais de 90% das vezes.

Para uma instituição pública está muito além das expectativas

As condições não são adequadas. A estrutura física está antiga e velha. Falta limpeza, material pedagógico, laboratórios não são suficientes. É preciso inovação e investimento.

De certa forma sim, mas pode melhorar bastante

insatisfatório

Nenhuma: A cada reforma as condições pioram!

2.2. Qual o perfil dos alunos?

17 respostas

Razoável

ETIM são classe média a média alta. Modular são metade, trabalhadores que voltaram a estudar e metade alunos do Ensino Médio.

Baixa bagagem

Acima de 25 anos

Folgados e sem interesse.

Empenhado se esforçado na maioria

Em uma unidade, alunos adolescentes; noutra unidade, de 15 à 51 anos;

De 14 a 17 anos curso integrado objetivando uma faculdade. A partir de 17 anos buscando uma colocação no mercado

Interessados porém com grande defasagem

Em sua maioria mimados e desinteressados.

Dos mais diversos possíveis. Idade, formação, expectativas, ...

Só leciono à noite, o que talvez interfira. É um público majoritariamente adulto, que trabalha na área do curso ou quer mudar a área de atuação no mercado. Com relação aos usos da língua portuguesa, há necessidade de que eles aprendam a reconhecer os erros que cometem para poder corrigi-los.

alunos interessados, de todas as origens. De escolas privada e públicas. Trabalham no setor e outros

Etim - alunos mesclados entre os que chagaram de escola pública e outros de particulares. Alunos muito aplicados e outros nem tanto. Modulares tarde e noite - alunos focados no mercado de trabalho. Alunos mais velhos junto com adolescentes.

Adolescentes de 15 a 18 anos

nível médio

Adultos, trabalhadores, se esforçam em aprender e se tornarem profissionais competentes

2.3. Quais dificuldades e impasses costumam surgir na unidade escolar?

17 respostas

Implantações se consultar os docentes

As salas de aula não possuem data show, os laboratórios estão defasados.

Desistência de alunos

Evasão e/ou superlotação

Muita burocracia

Alguns alunos não querem aprender

Na unidade sede, faltam espaços para exposição e para abrigar materiais;

Como o prédio é antigo, a infra estrutura não tem uma manutenção adequada.

falta de material

A coordenação passa a mão na cabeça dos alunos (ETEC José Rocha Mendes)

Comunicação deficitária

Há uma divisão entre os alunos mais novos, recém-saídos do ensino médio (minoría) que ainda lembram-se da maior parte dos conteúdos que trabalho. Essa diferença na sala de aula acaba sendo um impasse.

A utilização dos laboratórios, equipamentos.

Comportamento, conflitos entre os alunos, entre alunos e professores, alunos e direção, professores e professores, entre departamentos. Falta de recursos para lecionar, é o principal: falta de comunicação. Pelo tamanho da Etec é muito difícil a informação chegar a todos o tempo todo.

banda de internet baixa, equipamentos quebrados, desinteresse por alguns alunos

falta de

Desentendimentos entre chefes (coordenadores, diretores) e subordinados (professores)

2.4. Caracterize o tipo de apoio ou colaboração que o docente recebe por parte da direção e do coletivo dos docentes para enfrentar os impasses e dificuldades que surgem no dia-a-dia da escola. Qual a sua avaliação a respeito desse apoio ou colaboração? Como costuma acontecer?

17 respostas

Na rede pública não existe diálogo

Não sei responder esta questão.

Preparar uma boa aula

Não há padronização

O núcleo de informática auxilia muito.

Muito boa .Reuniao com os pais e alunos

O apoio torna-se apenas verbal.

Neste momento tenho tido suporte para atender aos impasses que sugem.

Sim, costuma e é o que move o curso

Na GV total apoio. Na minha ETEC sede a diretoria é excelente, o problema é sempre na coordenação que interfere na liberdade pedagógica do professor.

Apoio classista

Como não tive muitos problemas (como citado, minha disciplina não depende da disponibilização de laboratórios, materiais ou equipamentos específicos), avalio de forma positiva a colaboração.

Temos a coordenação que orienta e determina as atividades

Apoio mínimo. Sem estrutura. Falta competência é boa vontade. Centralização do poder gerando um acúmulo de responsabilidade e a consequente desestruturação do sistema escolar.

quanto a parte de estrutura a resposta e falta de verba, quanto ao desinteresse, os alunos são indicados para orientação educacional

Temos um apoio satisfatório e a coordenação de curso sempre ajuda na resolução dos problemas correntes

Nenhum! Só propostas pessoais com vistas as eleições de cargos.

2.5. Qual a sua avaliação sobre as formas de participação dos alunos e docentes nas instâncias de decisão da escola? Como se dá essa participação?

17 respostas

Muito boa

Dá-se de maneira democrática, por meio de reuniões e participação de alunos (grêmio) e docentes.

Reunião

Não ha padronização.

Não existe.

Todos participam

Avalio a participação dos alunos como sendo precária em detrimento das dificuldades impostas para os mesmos; suas vozes não são ouvidas. Já os docentes, creio que possuam um pouco mais de abertura, quando dialogam, é claro, com as prerrogativas da direção.

Acho muito pequena , a decisão fica na mão de poucos

Pouca

Aluno tem que estudar, não tem de tomar decisões. Não está preparado para isto.

Desconheço o suficiente

Os alunos e docentes formam um grupo por vezes unido por vezes desunido. Quando encontram um aspecto em comum que precisam melhorar, acredito que a mobilização é melhor. Mas por vezes há uma resistência tanto dos alunos como dos professores de debater assuntos nos quais a opinião diverge.

Decisão dos alunos. Nada.

Quase nenhuma, o que torna a administração pesada e ineficiente.

Boa, os alunos tem o grêmio estudantil, que é bem participativo e a direção da escola é democrática.

Os próprios docentes se recusam de participar, porém sempre são convidados.

Está melhorando quanto à conscientização aos alunos no sentido de pedirem aquilo que eles precisam, mas piorando quando às políticas eleitoreiras internas e externas à instituição que empurram merendas, lanchinhos, liberdades contra o patrimônio científico e profissional da escola!

3. Sobre a relação professor-alunos:

3.1. Caracterize o tipo de relação que você e seus colegas docentes estabelecem com os alunos;

17 respostas

Boa

Boa relação.

Amigável

Parceria

Profissional.

Na maioria das vezes muito boa

Caracterizo como relação aberta ao diálogo, relação de respeito, como uma grande troca de experiências. Creio na capacidade do professor mediador.

Não sei falar pelos meus colegas . Mas como sempre trabalhei com obra , trouxe para a sala de aula uma característica da obra. "o trabalho em parceria" deixa claro que o aprendizado vira do interesse deles e do meu.

ótima

De respeito e competência. Passamos o que precisa para iniciar sua vida profissional na atividade escolhida.

Camaradagem

Sempre fui respeitada e há participação na aula e nos exercícios propostos. tenho, porém, um quórum menor do que o de alunos matriculados.

Minha relação é muito boa pois ministro componentes curriculares com 80% da carga horária experimental.

Visualizo três correntes: 1) relacionamento de respeito e colaboração; 2) autoridade máxima do professor, sistema didatorial; 3) desrespeito de ambas as partes.

de cortesia e educação

muito boa

Eu: mostrar sempre a importância para eles naquilo que eles estão aprendendo! Colegas: muitos levam apenas o lado chamativo do assunto, para serem agradáveis aos alunos.

3.2. O que você destacaria como problemático e como satisfatório nessas relações?

17 respostas

Falta de estrutura

A heterogeneidade é problemática.

Falta de educação de aluno, deve interferir o mínimo possível

Em muitos casos o resultado não é bom e tem que ser mantida a autoridade

.

Quando os alunos vão para escola mas não querem aprender

Problemático é perceber colegas que se manifestam como seres superiores diante de seus alunos;

Problemática ; a internet dá ao aluno um saber imediato e questionador que nem sempre é correto. satisfatório; Se assumimos a internet ela é uma excelente ferramenta.

nd

O excesso de desrespeito e liberdade do aluno. Muito direito e pouco dever.

Precisa se modernizar com suportes mais didáticos

Até hoje (somente 1 1/2 ano) não tive nenhum problema com meus alunos - talvez apenas não tenha atingido resultados melhores porque eles por vezes demoram mais do que o previsto para concluir trabalhos e tendem a perder a concentração durante a aula (que dura 2,5 horas-aula)

problemático seria as dificuldades quando aos conteúdos teóricos. Utilização da matemática como ferramenta

A falta de unificação na postura, na identificação da proposta pedagógica.

não vejo esse tipo de problemas na escola

problemático: pouco maturidade dos discentes; satisfatório: liberdade em aplicar as atividades

Falta de atualização dos professores em assuntos que não sejam voláteis e estruturais. Por exemplo, sinto os alunos perdidos pois acabam por sair da escola sem ao menos conhecer um ambiente de programação que lhes dê segurança na eletrônica. Cada professor ensina o que é mais atual, sem ao menos cumprir o programa mínimo em termos de competência ao técnico em fazer um sistema programado funcionar. Empurram plataformas prontas tais como básico de Arduino, CLPs, e simuladores de circuitos.

3.3. Como os alunos da sua escola enxergam hoje o professor? Qual a representação que eles têm dos professores?

17 respostas

Ainda de forma positiva

O modular valoriza o professor. O ETIM não valoriza e não gosta dos professores.

Uma pessoa que tenha capacidade de ensinar

Com certo incredulidade e desdém

Não respeitam em sua grande maioria

A maioria querem que o professor transmitam conteúdo

Depende da unidade, ou melhor, do curso. por exemplo, o curso de ensino médio integrado ao técnico, há a impressão de que os alunos respeitam o professor porém, com menor intensidade se compararmos aos alunos de cursos técnicos.

Estão em transição , acredito que não nos veem como os únicos detentores do saber. Mas nos respeitam pelo que sabemos.

Ainda o que detém o conhecimento; mas com pouco respeito

De alguém a ser questionado com a ajuda do Google e acessado quando lhe interessam. Raros alunos aproveitam nosso conhecimento para se emancipar, com atenção e respeito.

Sinto em sua maioria positiva

Eles agrupam-nos em tipos: os que trabalham mais para melhorar a docência e os que têm experiência/conhecimento, mas ainda não têm o melhor aprimoramento didático.

Sou uma professora muito enérgica pois trabalhar com alunos nas aulas práticas exige muita responsabilidade por causas das possibilidades de acidentes. Quanto a eles respeitam sempre.

Alguns professores são referência positiva e modelos, outros são os bonzinhos e não ensinam nada, outros são os que não querem fazer nada, e outros um pouco de cada.

Ainda respeitam, por estarem em um curso profissionalizante

O professor é visto como modelo e exemplo na vida acadêmica deles

Alguns possuem a esperança de que na sala vão conseguir obter a competência mínima para a profissão mas muitos ficam sonhando em ficar em casa e ficar aprendendo pelo YouTube! Se acham competentes em aprender tudo pela Web.

3.4. Quais as principais dificuldades que você sente como professor na sala de aula?

17 respostas

Sempre resolvo com diálogo

A falta de respeito ao professor.

Falta de aprendizado anterior

Atenção e Foco no estudo

Falta de educação dos alunos.

Minha maior dificuldade é a falta de silêncio no ambiente escolar devido a amplitude da escola

A disciplina em sala de aula.

Infraestrutura

falta de recursos

Baixo salário, desrespeito por boa parte dos alunos e coordenadores "politiqueiros". Falta de apoio das instituições. Falta de tempo para me atualizar e publicar.

Suporte multimídia instalado na sala

Por vezes, se a sala está muito distraída, é difícil terminar o conteúdo previsto, e por isso são feitos alguns cortes. Também há problemas com os horários.

Choque de geração. Algumas atitudes dos nossos alunos que não aceito, mas para eles é normal.

Falta de estrutura, de material, de tecnologia para fazer com que os alunos prestem atenção ao conteúdo e chegue mais perto da realidade deles.

Cada vez mais a indisciplina aumenta, credito isso a forma que as novas gerações são formadas

Nivelar todos os alunos no mesmo nível de aprendizagem

Material didático imprevisível tais como salas mais confortáveis, alunos que tenham a visão em telas (ou pelo menos quadro negro) do que o professor está explicando! Conseguir um equipamento multimídia e querer arrumar encrenca com colegas!!!!

4. Sobre a formação dos alunos e a educação profissional:

4.1. O que você considera importante na educação profissional? Qual a avaliação que você faz da educação profissional que hoje os alunos recebem na sua escola? O que você considera insuficiente, problemático ou falho nessa formação? O que é satisfatório? O que seria necessário mudar?

17 respostas

Estrutura para os cursos e condições de trabalho técnico

É falha a falta de vontade de estudar dos alunos.

Disciplinas coerentes com o curso, boa, falta de laboratório e materiais, ter condições, integrar escola empresa

Aumentar atividades em que eles pudessem ser mais protagonistas

Os próprios alunos são falhos.

Avaliar além do conteúdo o perfil do aluno técnico pois ele deverá ter uma postura adequada. Acho que deveríamos ter um reforço maior na matemática.

Faz-se necessário e urgente um trabalho de sensibilização dos alunos; a educação profissional não basta em si; é preciso saber dialogar, é preciso trabalhar novas alternativas quanto ao que se entende por profissionalismo. Não é possível e nem mais cabível apenas assimilar conteúdos, pois há outros conteúdos muito mais profundos a serem trabalhados, daí a importância de se permitir a esses alunos, que criem, que sensibilizem-se, que tornem-se críticos diante do mundo que os cerca, que sejam inteiros e não metades como são as disciplinas; é preciso que professor e aluno se completem na busca do conhecimento e que não sejam apenas parte de uma engrenagem que já não mais funciona.

Acredito que o aluno deve ter uma formação que o capacite para o mercado de trabalho como um todo. Em algumas áreas ou disciplinas de alguns cursos está defasada. Não acredito em uma mudança radical, mais pontual objetivando que o aluno saia atualizado com o mercado de trabalho.

preparar o aluno para o mercado de trabalho; muitos momentos são preparados; falta de recursos; a formação docente; melhores condições de trabalho, mas próxima da realidade do aluno

Novas tecnologias aplicadas em projetos efetivos, sem questões bobas lúdicas. Nada de usar equipamento de ponta para produzir impossibilidades. Contato direto com a indústria e o setor de serviço para resolver reais necessidades.

Fundamento teórico sólido e experiência na área funcional

Por não ser da parte mais técnica do curso, não sei informar. Mas um problema é a má formação anterior (no ensino médio, por exemplo). Essa defasagem interfere no ensino técnico.

Formação global do aluno. Inteligência emocional, técnicas, postura, trabalhar em equipe, etc

O importante é a prática com as empresas. A educação é boa, mas falta equipamentos mais modernos para treinarem. Mais atividade voltadas ao mercado de trabalho. Satisfatório é a grade com as disciplinas setorializadas. Ter a empresa privada como parceira na inovação.

Cada vez mais os alunos não tem a noção de como é um ambiente de trabalho, as questões de relações pessoais deveriam ser melhor trabalhadas. Veja também um distanciamento do preparo técnico para o mercado.

Na educação profissional o importante é alinhar o plano de curso com as necessidades do mercado de trabalho.

Enquanto estivermos sempre em reformas de ensino nunca teremos aquilo que as pessoas precisam! Principalmente quando se democratiza os componentes disciplinares. A evasão de egressos da área fica maior. Um simples exemplo, meu pai era professor e proibia todos seus filhos de brincar com armas de fogo ou mesmo réplicas!

4.2. Qual costuma ser a avaliação dos alunos sobre a escola onde você trabalha e sobre a educação profissional que nela recebem? Qual o valor dessa formação para os alunos?

17 respostas

Ótima

Eles avaliam pelos professores bons ou ruins.

Boa, um passo a uma carreira

Cada um tem o seu valor

Formação ótima, para os alunos interessados

Eles avaliam como razoável

Os alunos em sua maioria, acabam por avaliar de maneira positiva todo o esforço dedicado às tantas horas de estudo, porém, muitos acabam por tomar outros rumos, outras direções.

Em sua maioria agrega valor a vida profissional dos mesmos.

não tenho ideia

Presenciei muitos sucateamentos e desatualização de laboratórios. A grade curricular também é do século passado, precisa ser revista urgentemente.

A avaliação é positiva e o valor somente é percebido quando de qualidade

Divida: alguns ficam satisfeitos apesar dos problemas encontrados; outros veem os problemas como maiores do que os ganhos.

Eles gostam da escola, mas sempre ocorre problemas quanto a disciplina, mas é coisa de adolescente.

Os alunos avaliam positivamente a escola. Ela tem nome reconhecido. Mas somente quando terminam o curso valorizam.

Pelo que sei valorizam e acreditam que ajudaram na formação profissional

Avaliação pelas habilidades e competências vista em cada disciplina.

Quanto ao ensino médio, áreas não exatas, meio ambiente, é muito elogiada mas nossos professores de eletrônica são, de alguma forma, considerados incompetentes por não ensinarem o que eles esperavam aprender.

4.3. Caracterize o tipo de relação que os alunos estabelecem com a escola, os processos de ensino-aprendizagem e os estudos.

17 respostas

Razoável

Boa.

Boas, também boas

Alunos do curso noturno o tempo de estudo é tão somente na Sala de aula

Alunos não estuda, querem apenas o certificado.

A maioria possui o foco em estudar para conseguir engraxar em uma faculdade.

Primeiramente, quando entram para os cursos, são avaliados sob testes de resistência, e passados esses tempos ou períodos de resistência, os processos de ensino-aprendizagem aí sim, começam a acontecer, a fazer efeito.

Eles , como todos os alunos não gostam da obrigatoriedade de cumprir tarefas , mas como estudam na GV , se esforçam para obter bons resultados e manter a o nome da escola.

bom

Não objetivam a profissão. Muitos estão lá para fazer jogos políticos e para passar o tempo. São raros os alunos com objetivos claros.

Muitos querem aprender e outros apenas um diploma para melhorar de vida.

Acredito que não haja uma relação tão grande de pertencimento, mas o ambiente é agradável e amigável.

As vezes eles agredem a escola, motivo vários. Mas existe uma pitada de rebeldia normal próprio da idade.

Alguns de forma efetiva e eficiente. Outros de forma aleatória. Estão por obrigação e não pelo compromisso em aprender.

cordial, uns com maior interesse em se aprofundar na profissão e outros que não seguiram na atividade

muito bom

Adoram merenda, rejeitam lanches, e muitos gostam de não usar os refeitórios.

5. Sobre o lugar do professor:

5.1. Qual o lugar hoje atribuído ao professor da escola técnica nas falas do diretor, dos alunos e suas famílias? O que se demanda ou espera quanto ao papel do professor? São demandas diferentes (direção, alunos, famílias)? O que você pensa sobre essas demandas?

17 respostas

Vejo que hoje os professores conhecem mais os alunos que seus próprios pais.

Não sei responder!

Igualdade

O papel do Professor é isolado diante de um contexto de informação que são veiculados pelos meios de comunicação.

Espera que o professor passe os alunos.

Trabalhamos em equipe que ama o que faz , e o lugar em que trabalha

São demandas que demandam de uma sociedade que se notabiliza pela colocação profissional de jovens estudantes em setores específicos, para que saibam se conectar com o mundo dos cidadãos que ora são aceitos perante suas capacitações técnicas, que ora sejam capazes de produzir bens para a sociedade e ora sejam capazes de adquirir bens. Portanto, diretor, famílias esperam que os filhos e alunos sejam aceitos dentro do sistema para que garantam a continuidade deste sistema. Já os alunos, se antes possuíam capacidades além das cognitivas, as criativas, acabam por subjugar as suas mais encantadoras capacidades para dar mais espaço e amplitude às capacidades técnicas, racionais, pois estas condizem com as expectativas ditas profissionais.

O diretor espera que sejamos o melhor profissional , independente das demandas.

Os alunos esperam que saibamos tudo , mais duvidam do nosso saber , e esperam que sejamos condescendentes com prazos e afins.

Os pais que eduquemos os filhos , sem incomoda-los.

Digo a eles que vou entregar ao mercado o melhor técnico que puder formar , brinco que só vale o melhor.

são demandas diferentes; o diretor pensa na escola como geral, professores procuram atender as necessidades de cada turma porém com dificuldades

As diretorias só gostam de números artificiais para mandar pra central. A realidade é manipulada discretamente. O bônus é motivo de prostituição docente que aprova os alunos piores em prol de números positivos.

estão havendo melhorias

Acredito que a principal demanda seja de diálogo direto com o cotidiano de trabalho real.

Vantagens: o aluno de uma escola técnica, pelo menos a maioria tem uma maturidade que o faz ser mais focado nas decisões ou escolhas que ele fez ao entrar numa escola técnica, portanto na instituição não tem problemas com interferências dos pais. O aluno fez o vestibulinho, conquistou a vaga, então ele valoriza mais a escola. dentro desse contexto o professor tem melhores condições para trabalhar.

O professor é o culpado pelo sucesso ou fracasso da escola, do aluno, de tudo. E é punido por qualquer coisa. Isso é frustrante e desgastante.

Há uma incoerência, o mercado diz que faltam técnicos, mas as oportunidades de estágio para o nível médio são pequenas. Isso frustra um pouco os pais e alunos que veem no ensino técnico uma oportunidade de emprego melhor

não entendi a pergunta

Nada! A direção só se interessa em manter os índices do Enem altos e a expansão do ensino profissionalizante na área em que ele fez doutorado. E está transformando a escola num cabidão de estudiosos em meio ambiente, especialização tipo "Samarco"!

5.2. Qual o lugar ou papel que você considera apropriado para um professor de uma escola técnica?

17 respostas

Repassar o conhecimento

Lugar de respeito!

Ter informação e poder se atualizar

Ensinar a fazer

Na escola, mas trabalhar com projeto e pesquisas. Não focar em uma aula comum.

Além de transmitir o conteúdo necessário desenvolver atitudes corretas.s

Talvez o lugar seria uma indústria de ponta; ou um grande empresário. Será que compreendi a pergunta? Na verdade, gostaria que este professor de escola técnica fosse mais humano.

Orientador , informar . Dar ferramentas para que ele se desenvolva. A maioria no modular já chega com informações , nem sempre correta sobre os temas. Administrar estes conteúdos.

não entendi

Soberano. Dono das suas ideias e com liberdade de expressão, econômica, extremamente valorizado e atualizado com o mercado.

Mediador de conteúdo, experiência profissional e aspectos motivacionais

Que tenha conhecimento e prática prévios, mas que tenha prazer em assumir o lugar de professor.

Não vejo uma situação melhor: considerando que estamos numa instituição pública.

Ser protagonista de realizações.

De formador de uma pessoa para início profissional

ser um profissional técnico

Nos laboratórios, campo, indústria, instalações de edificações modernas, convênios com metrô, ferrovias, usuários de eletrônica embarcada, sempre mostrando o que há de novo e necessário aos alunos.

5.3. Esse lugar tem se alterado desde o momento em que você começou a ministrar aulas no ensino técnico até hoje? O que mudou?

17 respostas

As novas gerações pedem mudanças. Faz parte.

Mudou o respeito pelo professor.

Permanece igual

O interesse dos alunos caiu e cai ano a ano.

Nada.

Sim mudou com alteração da direção

Tenho a sorte de lecionar uma disciplina técnica para um curso técnico que, apesar de técnico está vinculado inteiramente e paradoxalmente às artes visuais. São duas unidades onde leciono e sempre procurei atrelar a criatividade ou a possibilidade das expressões criativas em meio aos cursos técnicos, o que sempre resultou em produções criativas maravilhosas. Penso que mudou ou muda para os alunos, que durante um ano podem saborear suas capacidades expressivas, criativas.

Pouco só dou aulas a 7 anos

não entendi

Só vem piorando. Era ruim e vem piorando.

Estou trabalhando neste sentido

Por ser um curto espaço de tempo, diria que não.

Mudou mas no meu caso não se alterou muito.

Antes era apenas ensinar o conteúdo. Hoje é ensinar a trabalhar.

Acredito que o nível de conhecimento dos alunos caiu bastante e com isso a qualidade da formação do aluno também fica comprometida

Sim, os nossos discentes estão chegando mais imaturos e com lacunas de aprendizagem básica

Nunca!

Numa das ETECs, a única melhora foi com a compra pelo governo federal de equipamentos para os laboratórios mas a direção sempre desviava os computadores para usos administrativos. Em outra Etec que já procedia de forma correta, mudou para pior e só agora estão voltando os convênios com serviços e indústrias.

5.4. Se possível, relate alguma situação que você conheça ou tenha vivenciado que melhor caracterize/defina o lugar do professor de uma escola técnica na atualidade?

17 respostas

Drogas, estupro e abusos. Não podendo contar com o poder público é a falta de colegas mais qualificados para este tipo de problema.

Não!

Ter cursos nas empresas

Quando existem palestras trazidas por professores ou por empresas o papel do Professor aparece mais.

Dentro de sala

As interações envolvendo os trabalhos de TCC com as universidades possibilitando até a vivência de estágios

Um exemplo, quando vejo uma colega da área de administração poder orientar seus alunos em suas teses de conclusão de curso sobre temas relacionados às questões socioambientais, ou socioculturais. É aí que percebo

uma situação que vale a pena, o lugar do professor mediador, do professor técnico que vê, observa, percebe o seu aluno, a dimensão de sonhos, a função de cada um, que se pretende ser produtivo de maneira coletiva, e não simplesmente para atender ou se encaixar a algo pré-determinado.

Na aula de ontem, que é teórica e o conteúdo, fala de legislação, sustentabilidade e acessibilidade. Pedi que lessem textos fornecidos por mim sobre a "agenda 21" que foi criada na Rio 92. E criassem três perguntas e respostas que seriam debatidas entre eles. Temos na sala uma aluna que acaba de se formar na faculdade em Meio ambiente, ela tinha mais informações que eu incorporei.

não consegui compreender o que quer dizer com "lugar do professor"

Na Etec Gv, embora falte infra estrutura em alguns aspectos, somos muito bem tratados e respeitados tanto pela coordenação quanto pela diretoria. As políticas de carreira é que são pouco abrangentes na questão da pontuação e da evolução. Precisam ser mais ágeis.

Orientação profissional, ajuda a resolução de problemas profissionais no âmbito técnico.

Não sei dizer.

Tenho um ex aluno que me convidou, no mês passado para assistir sua defesa de tese de doutorado na USP - química. Esse aluno em particular sofreu muito durante o ensino médio e técnico pois sofria bullying por ser um aluno com síndrome de asperger. Nessa ocasião agradei ao seu orientador pois ele conseguiu do Tiago o melhor dele.

Aula de laboratório com profissionais do setor mostrando a prática.

Se comparar o nível de aprofundamento das aulas de anos anteriores é facilmente perceptível a queda

O professor poder trabalhar com projetos interdisciplinares com a participação de todos os professores envolvidos.

É necessário parar de economizar com professores achando que o futuro está apenas no ensino à distância, fechando cursos presenciais e considerando que o futuro técnico gosta de "achar que está aprendendo".